إصدارات موهبة العلمية
٩

مستوى ماقبل رياض الأطفال إلى الصف الثاني عشر

معايير برمجة تربية الموهوبين

دليل لتخطيط خدمات عالية الجودة وتنفيذها

سوزان ك. جونسن

نقله إلى العربية
صالح أبو جادو

مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع
King Abdulaziz & his Companions Foundation for Giftedness & Creativity
موهبة

العبيكان
Obeikan

تقديم

مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع (موهبة)

انطلاقاً من الخطة الإستراتيجية للموهبة والإبداع التي طورتها مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجالـه للموهبة والإبداع (موهبة) والتـي أقرها خادم الحرميـن الشريفين الملك عبدالله ابن عبد العزيز -حفظه الله-، حرصت (موهبة) على نشر ثقافة الموهبة والإبداع من خلال مبادرات ومشاريع عديدة.

وقـد حرصت (موهبة) على أن تبنى ممارسـات وتطبيقات تربية وتعليم الموهوبين في المملكة العربية السعودية والوطن العربي على أسس معرفية وعلمية رصينة، ترتكز على أفضل الممارسات العالمية، وأحدث نتائج البحوث والدراسات في مجال الموهبة والإبداع.

وعلـى الرغم من التراكم المعرفي الكبير في مجال تربية الموهوبين الذي تمتد جذوره لأكثر من نصف قرن، فإن حركة التأليف على المستوى العربي ظلت بطيئة، ولا تواكب التطور المعرفـي المتسـارع في مجال تربية الموهوبين. وقد جاءت فكـرة ترجمة سلسلة مختارة من أفضل الإنتاج العلمي في مجال الموهبة والإبداع للإسهام في إمداد المكتبة العربية، ومن ورائها المربيـن والباحثين والممارسين في مجال الموهبة، بمصـادر حديثة و أصيلة للمعرفة، يُعتدُّ بقيمتها، وموثوق بها، شارك في تأليفها نخبة من رواد مجال تربية الموهوبين في العالم. وقد حرصت موهبة على أن تغطي هذه الكتب مجالات واسعة ومتنوعة في مجال تربية الموهوبين، بحيـث يستفيد منها قطاع عريض مـن المستفيدين. وقد تناولت هـذه الإصدارات عدداً من القضايـا المتنوعة المرتبطة بمفاهيم ونماذج الموهبة، وقضايـا الإبداع المختلفة، والتعرف على الموهوبين، وكيفية تصميم البرامج وتنفيذها وتقويمها، والنماذج التدريسية المستخدمة في تعليم الموهوبين، والخدمات النفسية والإرشادية، وغير ذلك من القضايا ذات العلاقة.

وقد اختارت (موهبة) شركة العبيكان للنشر للتعاون معها في تنفيذ مشروع (إصدارات موهبــة العلميــة) لما عرف عنها من خبــرة طويلة في مجال الترجمــة والنشر، ولما تتميز به إصداراتهــا من جودة وتدقيق وإتقان. وقــد قام على ترجمة ومراجعة هذه الكتب فريق متميز من المتخصصين،كما قام فريق من خبراء موهبة بالتأكد من جودة تلك الإصدارات.

وتأمــل (موهبة) في أن تسهم هذه الإصدارات من الكتــب في دعم نشر ثقافة الموهبة والإبداع، وفي تلبية حاجة المكتبة العربية إلى أدلة مرجعية موثوقة في مجال تعليم الموهوبين، تسهم في تعزيز الفهم السليم للموهبة والإبداع لدى المربين والباحثين، وفي تطوير ممارساتهم العمليــة في مجال تربية الموهوبين، بما يسهم في بنــاء منظومة تربوية فاعلة، تدعم التحول إلى مجتمع المعرفة وتحقيق التنمية المستدامة، في ظل قيادة حكيمة رشيدة، ووطن غال.

مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع (موهبة)

*****

مستوى ما قبل رياض الأطفال إلى الصف الثاني عشر

معايير برمجة تربية الموهوبين

دليل لتخطيط خدمات عالية الجودة وتنفيذها

تحرير

د. سوزان ك. جونسن

نقله إلى العربية

صالح أبوجادو

مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع
King Abdulaziz & his Companions Foundation for Giftedness & Creativity

Original Title
NAGC Pre-K–Grade 12
Gifted Education Programming Standards
A Guide to Planning and Implementing High-Quality Services
Author: Susan Johnsen Ph.D.
Copyright © 2012 National Association for Gifted Children
ISBN-13: 978-1-59363-845-0
All rights reserved. Authorized translation from the English language edition
Published by Prufrock Press Inc., P.O Box 8813, Waco, TX 76714-8813, (U.S.A.)
حقوق الطبعة العربية محفوظة للعبيكان بالتعاقد مع بروفروق بريس إنكوبريشن. الولايات المتحدة الأمريكية

© Obeikan العبيكان 2012 ـ 1433

ح مكتبة العبيكان، 1435هـ
فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر
جونسن، سوزان ك
معايير برمجة تربية الموهوبين./ سوزان ك جونسن؛ صالح أبو جادو.- الرياض 1435هـ
392ص؛ 16,5× 24 سم
ردمك: 3 - 602 - 503 - 603 - 978
1 – الموهوبون – تعليم 2 – الطلاب الموهوبون – رعاية 3 – الأطفال الموهوبون – رعاية
أ- أبو جادو، صالح (مترجم) ب – العنوان
ديوي: 371.95 رقم الإيداع: 726 / 1435

الطبعة العربية الأولى 1435هـ – 2014م

تم إصدار هذا الكتاب ضمن مشروع النشر المشترك بين
مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع وشركة العبيكان للتعليم

الناشر العبيكان Obeikan للنشر
المملكة العربية السعودية – الرياض – المحمدية – طريق الأمير تركي بن عبدالعزيز الأول
هاتف: 4808654 فاكس: 4808095 ص.ب: 67622 الرياض 11517

موقعنا على الإنترنت
www.obeikanpublishing.com
متجر العبيكان Obeikan على أبل
http://itunes.apple.com/sa/app/obeikan-store

امتياز التوزيع شركة مكتبة العبيكان Obeikan
المملكة العربية السعودية - الرياض - المحمدية - طريق الأمير تركي بن عبدالعزيز الأول
هاتف: 4808654 – فاكس: 4889023 ص. ب: 62807 الرياض 11595

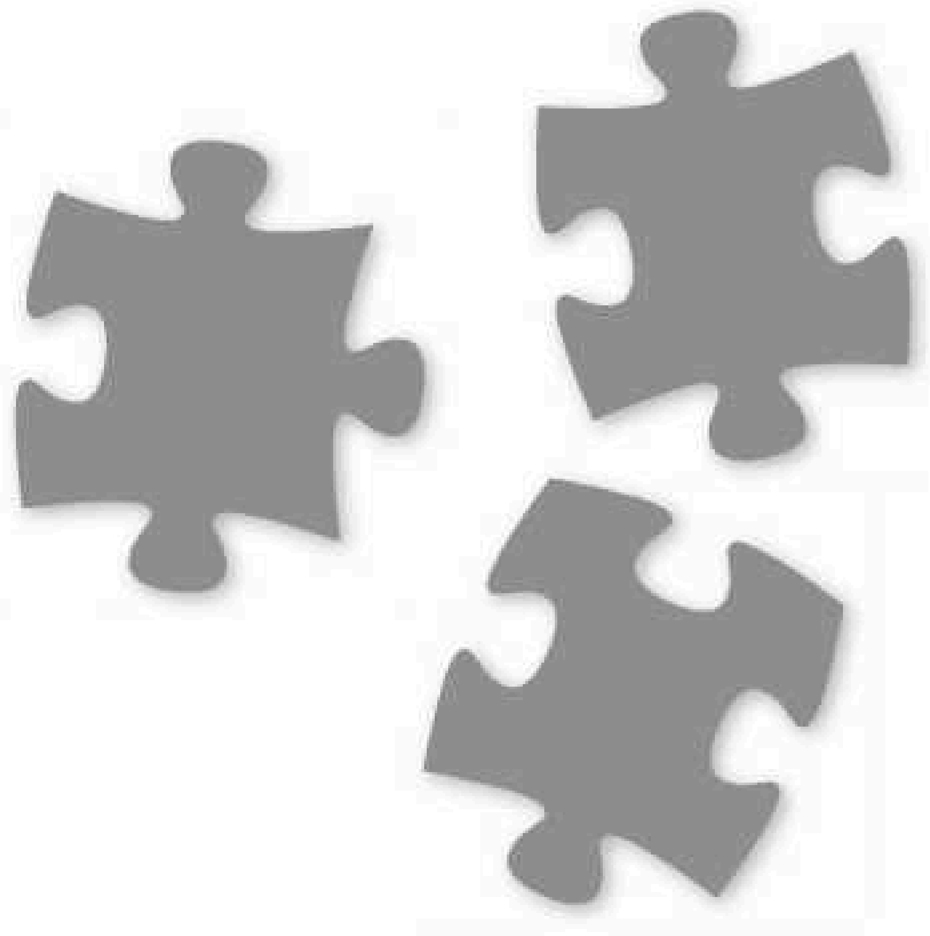
جميع الحقوق محفوظة للناشر. ولا يسمح بإعادة إصدار هذا الكتاب أو نقله في أي شكل أو واسطة، سواء أكانت إلكترونية أو ميكانيكيـة، بما في ذلك التصوير بالنسخ «فوتوكوبي»، أو التسجيل، أو التخزين والاسترجاع، دون إذن خطي من الناشر.

قائمة المحتويات

- **مقدمة** 7
- **تمهيد** 11
- **الفصل الأول**: مقدمة في معايير NAGC لبرمجة تربية الموهوبين: من مستوى ما قبل الروضة وحتى الصف الثاني عشر
(**سوزان ك. جونسن**) 17
- **الفصل الثاني**: إيجاد بيئات للنمو الاجتماعي والانفعالي
(**توماس ب. هيبرت**) 49
- **الفصل الثالث**: استخدام معايير NAGC لبرمجة تربية الموهوبين لإيجاد برامج وخدمات للطلاب الموهوبين المختلفين ثقافيًّا
(**دونا فورد وتارك سي. جرانثام**) 73
- **الفصل الرابع**: معيار التقييم في تربية الموهوبين تحديد الطلاب الموهوبين
(**سوزان ك. جونسن**) 107
- **الفصل الخامس**: معيار تخطيط المناهج والتدريس في تربية الموهوبين: من الفكرة إلى الواقع
(**جويس فانتاسل- باسكا**) 141
- **الفصل السادس**: إستراتيجيات التدريس المتمايز في غرفة الصف
(**جوليا لينك روبرتس**) 165
- **الفصل السابع**: نماذج البرمجة وتصميم البرنامج
(**شيرلي م. آدامز، كريستيانا ف. ميرسكي، وبل كيلتي**) 193
- **الفصل الثامن**: معيار التطور المهني في تربية الموهوبين: تحديد الأولويات (**ساندران كابلان**) 233
- **الفصل التاسع**: استخدام معايير NAGC لبرمجة تربية الموهوبين في تقويم النجاح: لماذا وكيف
(**ريفا فريدمان – نمز**) 261

- **الفصل العاشر**: نماذج الولاية لتطبيق المعايير
(كريستينا ف. ميرسكي) 279
- **الفصل الحادي عشر**: خطط العمل: بعث الحياة في معايير برمجة تربية الموهوبين
(أليسا كوتابش وسالي كريسيل) 297
- **الفصل الثاني عشر**: من النظرية إلى التطبيق: كسب التأييد لتنفيذ معايير برمجة تربية الموهبين
(إي. واين لورد وجين كلارينباخ) 323
- **ملحق** (أ) معايير 2010 لبرمجة تربية الموهوبين من مستوى ما قبل الروضة حتى الصف الثاني عشر 341
- **ملحق** (ب) تقييم قياس مخرجات الطالب
(تراسي إن. سولاك وسوزان ك. جونسن) 359
- **نبذة عن المحرر** 387
- **نبذة عن المؤلفين** 387

مقدمة



آن روبنسون

الرئيس السابق للرابطة الوطنية للأطفال الموهوبين

تعـد الصورة التـي خرج بها هذا الكتاب «**معايير برمجة تربيـة الأطفال الموهوبين: دليل لتخطيط خدمات عالية الجودة وتنفيذها**» شاهداً على ما يمكن أن تنتجه مجموعة من الأفراد في مدة قصيرة عندما تكون لديهم معرفة عميقة في هذا المجال، والتزام قوي لتحسين البنية التحتية للخدمات التي تقدمها المدارس للمتعلمين الموهوبين.

لقد أصبحت التربية كغيرها من المجالات مأخوذة بحركة المعايير، ولكن بدرجات متفاوتة، فأحيانـاً يُتعامـل معها بحماسٍ كبير، وأحياناً بقبول محـدود، أو تكون الاتجاهـات نحوها عدوانية فـي حالات أخـرى. وتمثل معايير البرمجة الجديدة في هذا النمـوذج، تعاوناً مثمراً بين مؤسستين تحظيـان بالدعـم والتأييد، هما: الجمعيـة الوطنية للأطفال الموهوبيـن National Association for Gifted Children (NAGC)، ورابطـة الموهوبيـن التابعـة لمجلـس الأطفـال الاستثنائييـن The Association for The Gifted, Council for Exceptional Children (CEC-TAG)[(1)]. تجـدر الإشارة في هـذا السياق، إلى أن مجال الأطفال الموهوبين يستطيـع أن يتبنى هذه المعايير بحماس، ويُعد هذا المؤلَّف العملي المتعمق في طرق تنفيذ هذه المعايير في مجال تربية الموهوبين، مصدراً ذا كفاءة عالية لتحقيق هذا الغرض.

ويمثـل فريق القادة الذين أخذوا علـى عاتقهم كتابة هذا المؤلَّف المفيد تنوعاً واسعاً سيثري هـذا العمـل. وسيجد القارئ من بين هـؤلاء المؤلفين، أفـراداً كرّسوا عقوداً مـن حياتهم في هذا المجـال، وآخرين حديثي العهد يتمتعون بخبرات أقل. وسيجد من بين هؤلاء المؤلفين أيضاً أفراداً مـن مؤسسات التعليم العالي، ودوائر تربويـة حكومية، وإدارات تربوية مركزية، ومن مراكز تنسيق

(1) سوف يشار إليهما في الكتاب لاحقًا باسميهما المختصرين NAGC وCEC-TAG

البرامج، والروابط المهنية ذات العلاقة. ولا شك في أن هذا التنوع الواسع من الخبرات والتوجهات يؤكـد أن القارئ سيجد في هذا المؤلَّف ما يخاطبـه ويهتم بالقضايا التي تشغله مهما كان دوره في هذا المجال.

وتمثل ندرة الموارد واختفاء البنية التحتية في الوقت الراهن، سواء أكان ذلك على المستوى المحلي، أو مستوى الولاية، أو المستوى الوطني أكبر التحديات التي تواجه مجال تربية الموهوبين. وتُعد معايير البرمجة والتوجيهات المحكمة المتوافرة لتنفيذها، نقطة مضيئة للمدافعين عن تربية الموهوبيـن من الأطفـال والمراهقين. فالمعايير تحـدد معالم الطريق لما يجـب أن نقوم به تجاه المتعلميـن الموهوبيـن، وتوفر الأمثلة من الولايـات والمدارس التي تستخدم فيهـا، وتقدم مشاهد (سيناريوهات) لإشراكنا في استخدام هذه المعايير نيابة عن المتعلمين الأكثر تقدماً.

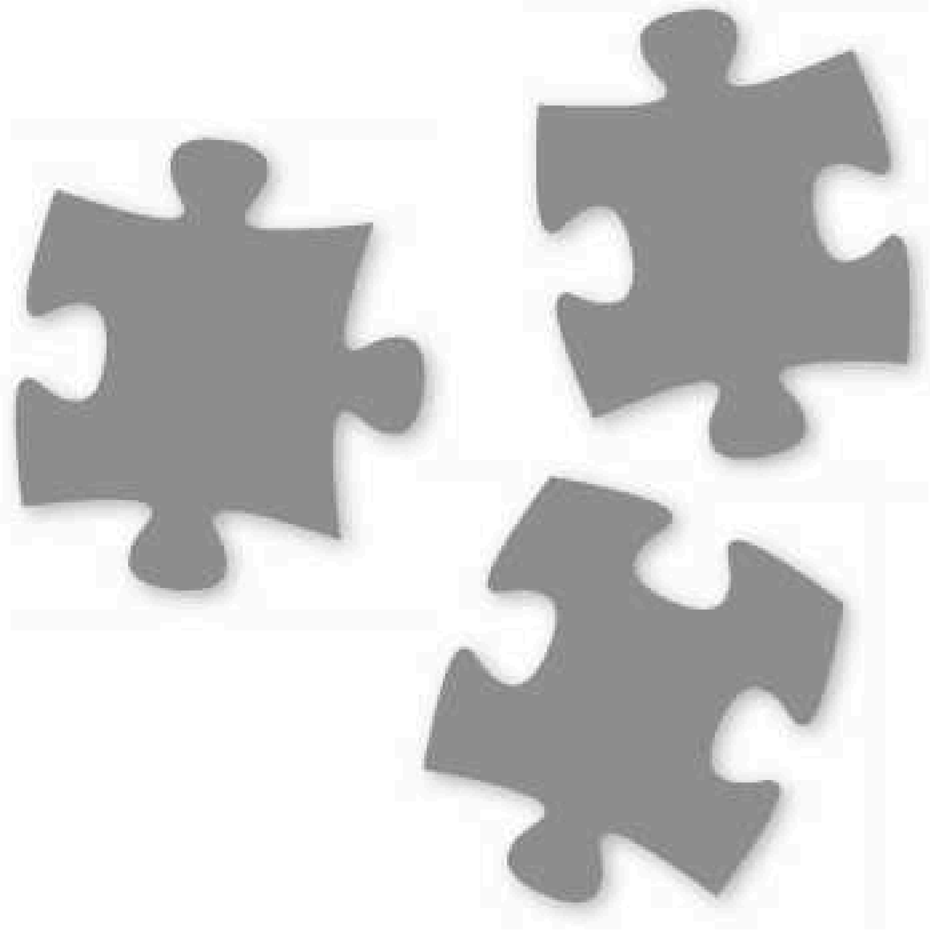
وإضافـة إلى توجيـه ممارسـات المتعلمين في مستوى مـا قبل رياض الأطفـال حتى الصف الثانـي عشـر (Pre–K–Grade 12)، فـإن معايير البرمجة موضحـة في معايير الإعـداد الجامعي للمعلميـن، التي يستخدمها المجلس الوطنـي لاعتماد تدريب المعلميـن The National Council for the Accreditation of Teacher Education (NCATE)، ومجلـس اعتمـاد تربيـة المعلمين the Teacher Education Accreditation Council (TEAC)، اللذين ينضمان الآن بعضهما إلى بعض لتشكيـل مجلس اعتمـاد إعـداد المعلميـن the Council for The Accreditation for the Education Preparation (CAEP)، وفضـلاً عمـا طُـوّر أخيراً من توقعات لإعـداد المعلمين قبل الخدمـة، فـإن ما يعنيه كل ذلك في مجال تربية الموهوبيـن أن المعايير تحظى بثبات واتساق لدى الطلاب والمعلمين على حد سواء، وعليه فهي توفر منحى متناغماً في مجال تربية الموهوبين.

لعـل إحدى القضايا الرئيسة التي تركـز عليها معايير البرمجة هي ما يعرف بمسألة الجرعة (Dosage) في الإجراءات المدرسية المقدمة للطلاب الموهوبين. ومن التساؤلات التي تطرح في هذا الإطار: ما مستوى كثافة البرامج والخدمات التي يتطلبها إحداث فرق في النمو المعرفي والاجتماعي والعاطفي ومستوى الدافعية للطلاب الموهوبين؟ وما مدة هذه البرامج؟ وما المجال الذي تشمله؟ وقد انتُقدت تربية الموهوبين بسبب ضعف الخدمات وعدم فاعليتها وقدرتها على التمييز بين الطلاب، ولكن هذه الانتقادات تتجاهل في أغلب الأحيان القيود المالية الصارمة. ويلاحظ في معظم الحالات، أن مشكلة الجرعة يمكن أن تنسب إلى غياب السياسات الفاعلة ونقص الدعم المالي. وإذا لم يتمكن صانعـو القرارات من تخصيص المـوارد اللازمة فإن جرعة البرامج المتاحة ستكون صغيرة جدّاً،

وربما تكون متأخرة أيضاً، حيث تكون آثارها الفورية أو بعيدة المدى ضئيلة. وفي حالات أخرى، فإن مشكلة الجرعة يمكن أن تكون ناجمة عن مستوى المعايير الفرعية للبرامج، أو نقص الأمانة في التطبيق. وسوف يكون للبرامج أثر قليل عندما يفتقر المعلمون والمرشدون والإداريون إلى التدريب، أو إذا افتقروا إلى الاهتمام، وكذلك الحال إذا كانت المناهج ذات مستوى ضعيف، أو إذا كانت مخرجات الطلاب الأكثر تقدماً ليست موجهة على نحو مناسب، أو غير واضحة ومفهومة فهماً جيداً.

ويوفر هذا المؤلَّف إستراتيجيات عملية، وأدوات تخطيط بعيدة المدى، ذات العلاقة بتوفير برامج ذات نوعية عالية. وخلال فترة رئاستي للجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين، كانت سعادتي كبيرة عندما عملت مع الدكتورة سوزان جونسن (Susan Johnsen) والدكتورة جويس فانتاسل-باسكا (Joyce VanTassel-Baska) بصفتنا رؤساء مشاركين في لجنة المعايير المهنية للرابطة الوطنية للأطفال الموهوبين. وقد قدموا لمؤلفي فصول هذا الكتاب إسهامات رائعة وضرورية في مجال تربية الموهوبين. وأخيراً، أشكر مؤلفي هذا الكتاب والمحررة شكراً موصولاً، وأتمنى للقراء المتعة والفائدة.

تمهيد



مراجعة معايير NAGC لبرمجة تربية الموهوبين: من مستوى ما قبل الروضة حتى الصف الثاني عشر

سوزان ك. جونسن

انطلاقاً من الحاجة إلى معايير أكثر صرامة وقابلية للقياس وتوقعات أعلى للأداء الأكاديمي، طوّرت معايير لإعداد المعلمين والبرامج ومحتوى مواد دراسية محددة. وقد استخدمت هذه المعايير في تصميم نظم المساءلة المستندة إلى التقييم، وذلك بهدف تسريع برامج إعداد المعلمين، وبرامج الطلاب من مرحلة رياض الأطفال حتى الصف الثاني عشر.

وقد شكّلت برامج تربية الموهوبين وستظل كذلك جزءاً مكملاً لحركة المعايير، حيث طورت NAGC/CEC-TAG[1]، معايير لإعداد المعلمين توفر موجهات للنمو المهني، وتطوير برامج تربوية في مستوى التعليم الجامعي وما قبله (see http://ww.nagc.org & http://www.cectag.org). وباستخدام معايير إعداد المعلمين ومعايير برامج الموهوبين في مستوى ما قبل الروضة حتى الصف الثاني عشر، وقد طورت مجموعة عمل مكونة من أعضاء هذه الجمعيات معايير برامج الموهوبين في مرحلة ما قبل الروضة حتى الصف الثاني عشر، التي كانت مرتبطة بالمجموعات السابقة للمعايير (انظر في الملحق أ مجموعة كاملة من المعايير). تؤكد المعايير الستة على نتاجات الطلاب في التعلم والنمو، والتقويم، وتخطيط المناهج والتدريس، وبيئات التعلم، والبرمجة، والنمو المهني. وتنسجم هذه المعايير جميعها مع الممارسات المستندة إلى الأدلة، التي عرفت بفاعليتها عند استخدامها مع الطلاب الموهوبين، وتستجيب في الوقت نفسه لهدفي العدالة والتميز. ومعايير

(1) سوف يشار إليهما في الكتاب لاحقًا باسميهما المختصرين NAGC وCEC-TAG

البرمجة هذه هي بؤرة التركيز في هذا الكتاب. وقد استُخدِمت الأسئلة الآتية كموجهات استند إليها مؤلفو فصول هذا الكتاب:

- ما المعايير التي ترتبط بمجال التركيز (مثال: النمو الاجتماعي العاطفي، المنهاج، التحديد)؟
- كيف تدعم البحوث والممارسة الفاعلة هذه المعايير؟
- كيف يمكن أن يستخدم المعلمون والمدارس والمناطق التعليمية هذه المعايير؟
- كيف يمكن أن يقيّم المعلمون والمدارس والمناطق التعليمية مخرجات الطلاب؟

وقد عرض كل مؤلف جنباً إلى جنب مع هذه الأسئلة، أمثلة محددة حول الطرق التي يمكن أن تُنفذ بها هذه المعايير.

ففي الفصل الأول بعنوان «مقدمة في معايير NAGC لبرمجة تربية الموهوبين من مستوى ما قبل الروضة حتى الصف الثاني عشر: اختبرت سوزان ك. جونسن (Susan K. Johnsen) المكان الملائم لهذه المعايير ضمن السياق الوطني، وحددت الحاجة إلى معايير برامج الموهوبين، ووضحت العملية المستخدمة في تطويرها، وحددت المبادئ العامة لهذه المعايير، وكذلك أوجه الاختلاف بين معايير برنامج 1998 ومعايير برمجة 2010، ووصفت كلاًّ من المعايير والبحوث ذات العلاقة، وقدّمت التوصيات المناسبة لاستخدامها. وتضمنت هذه الاستخدامات: التقييم الذاتي، النمو المهني، تقويم البرنامج، وحشد التأييد.

وفي الفصل الثاني بعنوان «إيجاد بيئات للنمو الاجتماعي والانفعالي»، حدد ثوماس بي. هيربرت (Thomas Hebert) أربع أفكار انبثقت من معايير برمجة الموهوبين ذات العلاقة بالنمو الاجتماعي والعاطفي، هي: فهم الذات، الوعي باحتياجات التعلم والمتطلبات العاطفية لدى الطلاب الموهوبين، الكفاية الشخصية والاجتماعية والثقافية، وتقدير المواهب لدى الطلاب الموهوبين والاعتراف بضرورة وجود طرق لدعم نمو مواهبهم وجوانب تفوقهم. وقد عرض هيربرت لكل من هذه الأفكار بحوثاً تدعم ممارسات محددة. واختتم الفصل بوصف طرق يمكن أن يطوّر المعلم من خلالها بيئة صفية مصممة لدعم النمو الاجتماعي والعاطفي للطلاب.

أما في الفصل الثالث بعنوان «استخدام معايير برمجة NAGC لإيجاد برامج وخدمات للطلاب الموهوبين المختلفين ثقافيّاً ولغويّاً»، فقد اختبرت دونا واي. فورد (Donna Ford) وتارك سي.

جرانثام (Tarek Grantham) المبادئ الستة باستخدام عدسات متعددة الثقافات فضلاً عن عدسات الطلاب الموهوبين. وقدّما إطار عمل ثقافي لتفسير المعايير التي روجعت أخيراً وتصورها، والبناء عليها. وناقش المؤلفان الثقافة من حيث العبارات التي استخدمتها الجمعية الوطنية للتربية متعددة الثقافات، والتوسع في كل معيار بعرض أمثلة من خلال استخدام إطار مرجعي يتواءم مع الثقافات المختلفة. واختتما الفصل بعرض توصيات وإستراتيجيات محددة لزيادة تمثيل الطلاب المتنوعين ثقافيّاً في برامج تربية الموهوبين.

وفـي الفصل الرابع بعنوان «معيار التقييم في تربية الموهوبين: تحديد الطلاب الموهوبين»، حددت سوزان ك. جونسن (Susan Johnsen) المبادئ الأساسية للمعايير المستخدمة في التحديد، ومـن ثم وصفـت طرقاً للتحقق من توفير فرص متساوية للالتحاق ببرامـج الموهوبين (نتاج تعلم الطالـب 2.1)، باستخـدام وتفسيـر مدى واسع من أدلـة التقييم (نتاج تعلم الطالـب 2.2)، وتمثيل الطـلاب الموهوبين من خلفيات متنوعـة (نتاج تعلم الطالب 2.3). وضمنـت جونسن أيضاً معايير ونمـاذج من الأمثلة لاستخدامها فـي تنظيم البيانات لتسكين الطلاب وموجهات من مكتب الحقوق المدنية للتحقق من عدم التحيز في إجراءات التحديد الكلية.

ويتنـاول الفصـل الخامس موضوع «معيار تخطيط المناهج والتدريـس في تربية الموهوبين: من الفكرة إلى الواقع»، حيث قدمت جويس فانتاسل- باسكا (Joyce VanTassel-Baska) مراجعة لتخطيط المنهاج، وتعريف التمايز، ووثائق تخطيط المنهاج الضرورية (إطار عمل المنهاج، المجال، والتسلسـل)، وتركيز المنهاج ضمن المعيار. ومن ثم راجعـت البحوث التي تدعم تخطيط المنهاج ومعيـار التدريس، وعرضت نموذجين من المناهـج تستجيـب لمتطلبات معايير برمجة الموهوبين. وبعد ذلك أضافت طرائق لتقييم مخرجات الطلاب، وطرقاً يمكن بوساطتها استخدام معيار تخطيط المنهاج والتدريس، واختتمت الفصل بعرض توصيات تمهيداً للانطلاق.

وفي الفصل السادس، فقد كان بعنوان «إستراتيجيات تدريسية للتدريس المتمايز في الغرفة الصفيـة»، حيث ركزت جوليا لينك روبرتس (Julia Roberts) على إستراتيجيات تدريسية من أجل التمايـز (differentiation) في غرفة الصف، تتضمن التخطيط من أجل التمايز، والتقييم القبلي للتحقق من أن كل طالب يتعلم، وتطبيق خبرات تعلم تتفق واهتمامات كل طالب، وتفضيلات التعلم، والاستعـداد. وركـزت أيضاً على أهمية عمل المربين معاً لتطبيـق المعايير وتحقيق هدف التدريس

المتمثـل في التقدم المستمر. واختتمت الفصل بعرضـ إستراتيجيات تمايز محددة، وخيارات في البرامج المقدمة للموهوبين، والسياسات والإجراءات التي يتطلبها تطبيق المعايير.

وفي الفصل السابع الذي يدور حول «نماذج البرمجة وتصميم البرنامج»، فقد عرض شيريل آدمـز (Cheryll Adams)، كرستينـا ميرسكي (Chrystyna Mursky)، وبيـل كيلتي (Bill Keilty) معلومـات تسمح للعاملين في المدارس باختيارات مناسبة تتعلـق ببرامج الطلاب الموهوبين. وقد وصف المؤلفون مبدئيّاً البرامج والخبرات التي تتضمن عناصر واضحة (مثل: الفلسفة، والأهداف، والتعريـف، وخطة التحديد، والمنهاج، والنمو المهني، والتقويـم)، ومن ثم عرضوا خيارات برامج للتسريـع، والإثـراء، ووضع الطلاب في مجموعات، واختتموا الفصـل بعرض مبادرات على مستوى الولاية، إضافة إلى مثالين لبرامج تتعلق بتربية الطلاب الموهوبين.

فـي الفصل الثامن، تناولت سانـدرا إن. كابلان (Sandra Kaplan) «معيار النمو المهني في تربية الموهوبين: إيجاد الأولويات»، حيث بدأت بوصف أغراض النمو المهني وعرض خلفية تاريخية حوله، واستخدامه محفزاً للتغيير. واعترفت بمشكلات التطبيق وكيف يمكن أن تصبح خطوة أولية في إصلاح النمو المهني. وبعد ذلك، عرضت طرقاً لتطوير خبرات المعلمين في تربية الموهوبين، وتقييـم الحاجة إلى التخطيط وتنفيذ النمو المهني، وطرائق لتطوير علاقات بمشاركين محتملين، ومثـالاً على نماذج مـن البرامج. واختتمت الفصـل بعرض طرائق لتحديد أولويـات معايير برامج الموهوبين للنمو المهني.

وفـي الفصل التاسع، «استخـدام معايير الجمعية الوطنية لتربيـة الموهوبين لتقويم التقدم والنجـاح: لماذا، وكيف»، أكدت ريفا فريدمان – نيمـز (Reva Friedman–Nimz) على اثنين من مخرجـات التقويم ضمن معيار رقم (2). وقد وصفت في هذا الفصل عملية لترجمة هذه المعايير، والممارسـات المستندة إلى الأدلة، وتطويـر مخرجات التعلم على أن تكون برنامجاً متناغماً علاوة علـى خطة للتنفيذ والتقويم. ولتوضيح كيفية تطوير خطة كليـة، دمجت سلسلة من المشاهد تطبق على مستوى المدرسة من خلال برامج تتضمن مناقشات مستندة إلى دليل، وتحليل الثغرات، وتطوير خطة عمل بناءً على ذلك. واختتمت الفصل بوصف المزايا المترتبة على تقويم البرنامج.

وفي الفصل العاشر، تناولت كريستينا ميرسكي (Chrystyna Mursky) «نماذج الولاية لتطبيق المعاييـر»، حيث وضحـت كيفية استخدام الدوائر الحكومية في الولايـات المعايير الوطنية لتقويم

معايير الولاية وتحسينها، والموافقة على خطط الموهوبين وبرامجهم، ومراقبة مدى التزامها بأنظمة الولاية. ومن ثم تناولت ثلاث ولايات (ألاباما، ماريلاند، وتكساس) تطبق المعايير، واقترحت المزيد من الأفكار حول طرق ممكنة لاستخدام المعايير.

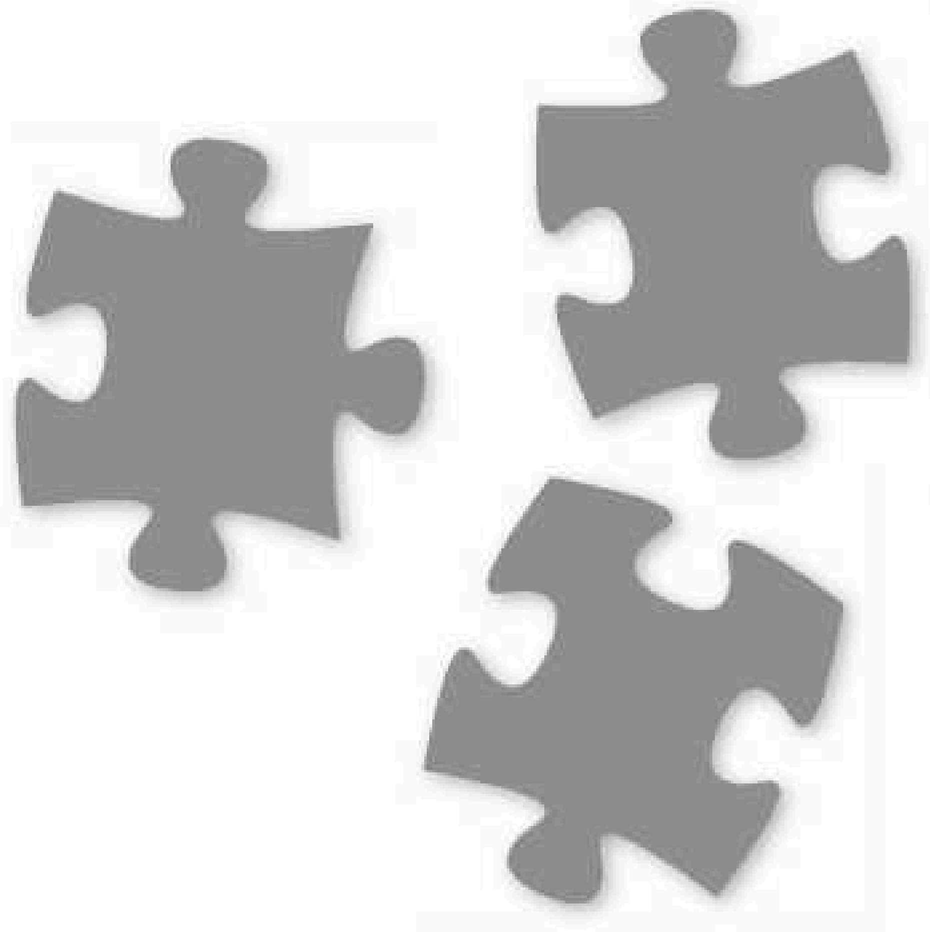
وفي الفصل الحادي عشر، «خطط العمل: بعث الحياة في معايير برمجة الموهوبين»، أكدت أليسيا كوتابش (Alicia Cotabish) وسالي كريسيل (Sally Krisel) على طرق يستخدم فيها المربون المعايير، وتحدد من أين يمكن أن يبدؤوا باستخدامها. وعرضتا مسحاً سريعاً لعناصر فاعلية برامج الموهوبين، التي تسمح للمربين بتقييم مدى استخدام برامجهم لأفضل الممارسات، وتقدير المدى الذي يحتاجون فيه إلى تغيير مخرجات الطلاب من أجل تحسينها، ومن ثم تحديد المصادر اللازمة. وبعد وصف عملية المسح الخاطفة، عرضتا أمثلة نموذجية حول طرق استخدام تحليل الثغرات ونماذج لخطط عمل في تطبيق المعايير. واختتمت أليسيا وسالي الفصل بوصف مشهدين لطرق يستخدم فيها منسق البرنامج ومعلم الصف المعايير.

الفصل الأخير في هذا الكتاب، بعنوان «من النظرية إلى التطبيق كسب التأييد لتنفيذ معايير برامج الموهوبين»، حيث ناقشت واين لورد (Wayne Lord) وجين كلارينباش (Jane Clarenbach) كيف يساعد التعاون بين الزملاء المربين على إيجاد بيئة جاذبة للطلاب. وبعد ذلك وصفت الباحثتان كيف يستطيع رواد تربية الموهوبين حشد التأييد للدفاع عن استخدام المعايير. واقترحتا ثلاث إستراتيجيات لحشد التأييد عند تقديم المعايير، وعرضتا مشهداً يمثل كلاً منها.

وعرضت الملاحق أيضاً مصادر إثرائية للممارسين. وقد ظهرت معايير البرامج في الملحق (أ)، حيث كان كل معيار مسبوقاً بوصف ومتبوعاً بنتاجات الطالب وممارسات مستندة إلى الأدلة. ويعرض الملحق (ب) تقييمات لقياس نتاجات الطالب وتقويماً لهذه البرامج في المجالات الآتية: الإبداع، والتفكير الناقد، والمنهاج، والاهتمامات، والتعلم والدافعية، والتنوع الثقافي، والإنتاج والأداء، الاجتماعي/العاطفي، وتخطيط البرنامج.

وبصفتي رئيساً لمجموعة العمل، أود أن أتوجه بالشكر إلى الأعضاء الذين طوّروا معايير برمجة الموهوبين، وهم: أليسيا كوتابش من جامعة أركنساس في ليتيل روك، وتود كيتلر (Todd Kettler) من كوبل (تكساس)، ومارجي كيتانو (Margie Kitano) من جامعة سان دييغو الحكومية، وسالي كريسيل من قطاع المدارس الحكومية في هول كاونتي، وواين لورد من جامعة أوجوستا

(Augusta) الحكومية، ومايكل ماثيوز (Michael Matthews) من جامعة نورث كارولينا في شارلوت، وكرستينا ميرسكي من دائرة التعليم العام في وسكنسون، وكريستين نوب (Chrstine Nobbe) من مركـز التعلم الإبداعي، وإليزابيـث شاونيسي (Elazebth Shaunessy) من جامعة جنوب فلوريدا، وجويس فانتاسل-باسكا (Joyce VanTassel-Baska) من كلية وليام وماري. ولا يزال أعضاء هذا الفريـق يطورون المصادر الضروريـة ويقودون العروض التقديمية حول هـذه المعايير. وأود أيضاً أن أعبـر عن تقديري لجيـن كلارينباخ من الجمعية الوطنية للأطفـال الموهوبين، ومارجي كيتانو (Margie Kitano) من جامعة سان دييغو الحكومية، وجينيفر روبنز (Jennifer Robins) من بروفروك للنشـر (Prufrock Press)، على الجهود التي بذلوهـا في المساعدة على التحرير. وأخيراً، آمل أن يجـد القارئ هذا المؤلَّف مفيداً في تطبيق معايير برامج تربيـة الموهوبين في مختلف المستويات التعليمية، بدءاً من مرحلة ما قبل الروضة، مروراً بمرحلة الروضة، وانتهاءً بالصف الثاني عشر.



مقدِّمة في معايير NAGC لبرمجة تربية الموهوبين: من مستوى ما قبل الروضة وحتى الصف الثاني عشر

سوزان ك. جونسن

تطـورت حركة المعايير أضعافـاً مضاعفة منذ عام 1983، عندما نشرت الهيئة الوطنية للتميز التربوي تقرير «أمة في خطر» (*A Nation at Risk*)، وأوصت بأن على المدارس والكليات والجامعـات أن تتبنى معايير أكثـر صرامة وقابلية للقياس، وأن ترفـع سقف توقعاتها للأداء الأكاديمـي. ومنذ ذلك الوقت، تبنّت الولايات جميعها في أمريكا بعض أشكال النظم التربوية المستندة إلى المعايير، ووافقت الروابط المهنية على معايير محتوى معظم المواد الدراسية، وتطلّـب قانون عـدم إهمال أي طفـل (No Child Left Behind) الذي أُقِر فـي عام 2001 من الولايات الأمريكية جميعها أن ترسل تقارير حول نتائج الطلاب باستخدام مقاييس المساءلة المستندة إلى المعايير (U.S. Department of Education, 2008)، وفي الآونة الأخيرة، اشترط برنامـج المنح التنافسية في وزارة التعليم الأمريكيـة، من خلال برنامج «السباق نحو القمة» (Race to the Top)، الذي رصدت له وزارة التربية مليارات الدولارات، أن يكون لدى الولايات التي ترغب في المنافسة للحصول على أموال «معايير» لتحسين التعليم والتعلم. ومن الواضح جليّـاً، أن حركة المعايير ليست آخذة في الزوال، لأن الطلاب الموهوبين يستحقون أن يكونوا مشموليـن بهذا الاتجـاه، إذ يجب على المربيـن أن يكون لديهم معاييـر ليصبحوا مشاركين فاعلين في الحوار الوطني.

يوجـد لدى مربي الموهوبين في الوقت الراهن مجموعتان مـن المعايير: تتناول الأولى إعـداد المعلمين، أما الثانية، فتتناول برامج التعليـم من مستوى ما قبل رياض الأطفال حتى

الصف الثاني عشر. وسوف يتناول هذا الفصل: (أ) تحديد المكان الملائم لهذه المعايير في مجـال تربية الموهوبين ضمن السياق الوطنـي، (ب) إدراك الحاجة إلى معايير برامج تربية الموهوبيـن، (ج) توضيح العمليـة المستخدمة في تطوير معايير برامج الموهوبين في مستوى مـا قبـل الروضة وحتى نهاية الصف الثاني عشر، (د) تحديد المبـادئ الأساسية التي تستند إليهـا معايير برامج الموهوبيـن، (هـ) تحديد أوجه الاختلاف بيـن معايير برامج الموهوبين 1998 ومعاييـر برمجة الموهوبين 2010، (ح) وصـف كل معيار من معايير برامج الموهوبين و (خ) تقديم توصيات لاستخدام هذه المعايير.

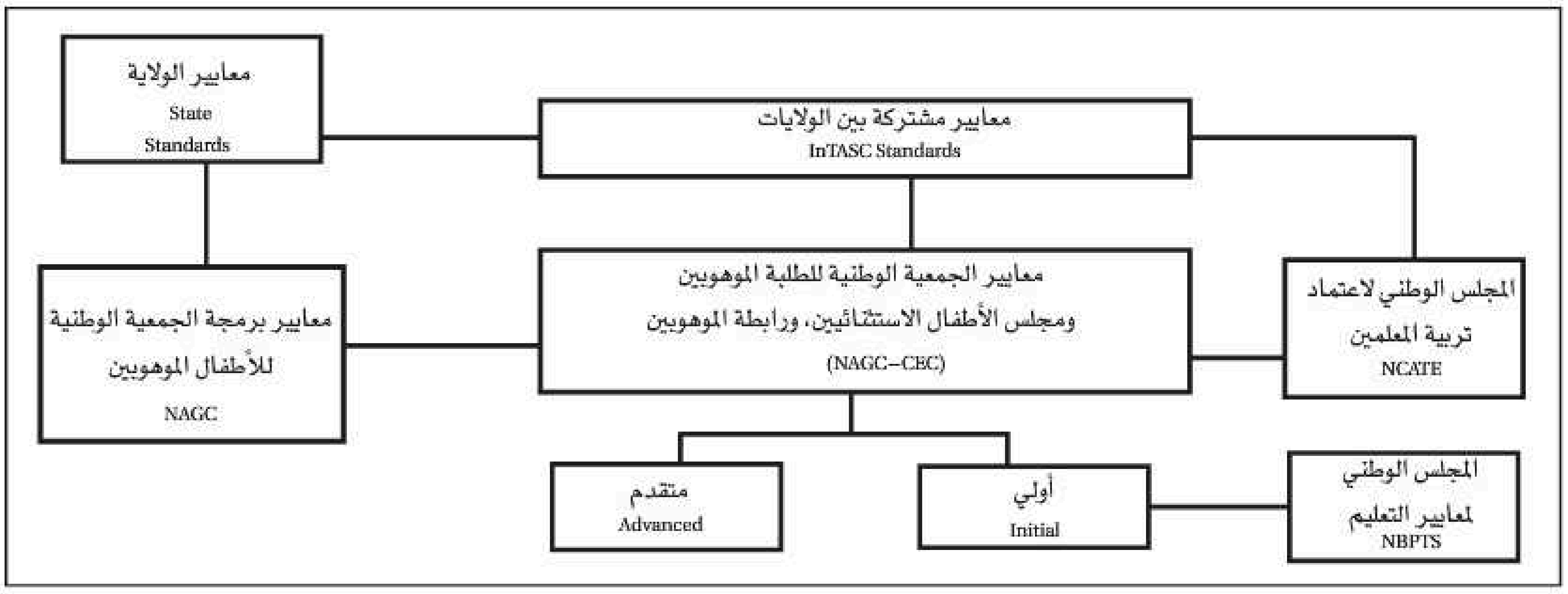
معايير تربية الموهوبين ضمن السياق الوطني:

تُعـد المعاييـر فـي مجـال تربيـة الموهوبيـن جـزءاً مـن شبكـة أوسـع مـن معاييـر الإعداد المهنـي ومعاييـر تطويـر البرامـج التـي تؤثر في تربيـة المعلميـن والطـلاب جميعاً (انظـر الشكل 1.1). يلاحـظ فـي أعلـى الشـكل (1.1) معاييـر جمعيـة تقييـم ودعـم المعلميـن عبـر الولايـات (Interstate Teacher Assessment and Support Consortium)، ومعاييـر مجلـس رؤسـاء الإدارات المدرسيـة الحكوميـة (Council of Chief State School Offices) للأعـوام (1992، 2010، 2011). وتتكون جمعية تقييم ودعم المعلمين عبر الولايات من وكالات ومؤسسات تربوية وطنيـة تهتـم بإصلاح مهنة التعليم مـن حيث الإعداد، ومنـح رخص مزاولة المهنـة، والنمو المهني المستمـر. وتُعد هذه الجمعية جزءاً من مجلس رؤساء الإدارات المدرسية الحكومية (http://www.ccsso.org). وقـد طورت هذه الجمعية معايير عامة في مواد اللغـة الإنجليزية والفنون والرياضيات، التـي تُعـدّ من الموضوعات الدراسيـة المحورية. ويمكن القول إن تأثير معاييـر هذه الجمعية تستحق الذكر، حيث تبنّت (41) ولاية المعايير المحورية المشتركة، و (38) ولاية تبنت معايير إعداد المعلمين عبر الولايات (1992) (http://www.corestandards.org/in-the-states).

وقـد اتخذت معايير جمعية تقييم ودعم المعلميـن بين الولايات موجهات لتطوير شهادة الإعـداد الأولـي للمعلمين في مجـال تربيـة الموهوبيـن (National Association for Gifted Children & Council for Exceptional Children, The Association for the Gifted, 2006). ويمكن منح شهادات أولية في مستوى الجامعة ومستوى ما قبل الجامعة، والتركيز على المربين الذين يكون لديهم شهادات أخرى ولكنهم يسعون إلى الحصول على الشهادة الأولى في مجال

تربية الموهوبين. وقد استخـدم المجلس الوطني لاعتماد تربية المعلمين (NCATE) المعايير الأولية (NAGC) لكل من NAGC و CEC–TAG في اعتماد برامج تربية المعلمين (http://www.ncate.org). ويشار إلى أن برامج إعداد المعلمين التي تلبي هذه المعايير معترف بها على مستوى الولايات المتحدة الأمريكية من قبل المجلس الوطني لاعتماد تربية المعلمين (NCATE). وقد لوحـظ أخيراً أن نموذج معاييــر التعليم المحورية لجمعية تقييم ودعم المعلمين بين الولايات، وتوصيــات المجلس الوطنــي لاعتماد تربية المعلميــن (NCATE) قد تغيــرت، وأنها ستؤثر في المراجعــة القادمة لمعايير إعداد المعلمين عام 2013 التي تبنتهــا الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين، ومجلس الأطفال الاستثنائيين، ورابطة الموهوبين (CCSSO, 2011; NCATE, 2009).

ويطــور مربو الموهوبين أيضاً مجموعــة من المعايير المتقدمة للمعلمين الذين يمتلكون علــى نحو مسبق شهــادة أولية، يجب أن تكون متوافرة في عــام 2012 (انظر: http://www.cectag.org و http://www.nagc.org). وتجــدر الإشــارة إلى أن هــذه المعايير تستند إلى معايير المجلس الوطني لمعايير التعليم المهنية National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS, 2011)، والمعاييــر المحوريــة العامــة لمجلــس الأطفــال الاستثنائيين (CEC, 2009). وسوف توفر هذه المعايير عند الموافقة عليها، موجهات لبرامج إعداد المعلمين والمدارــس المهتمــة بتطوير قادة منهم فــي مجال تربية الموهوبين. وإضافــة إلى ذلك، فإن المجلس الوطني لمعايير التعليم المهنية (NBPTS, 2011)، يمنح شهادات للمعلمين في مجال تربية الموهوبين، تُعد نافذة للحصول على شهادة في مجال الحاجات الاستثنائية.



الشكل 1.1 المعايير على مستوى الولاية والمستوى الوطني

على الرغم من أن (20) ولاية فقط تشترط منح تراخيص للعمل المهني في برامج تربية

الموهوبيــن، إلا أن الولايات لديهــا متطلبات للبرامج والخدمات في مجــال تربية الموهوبين (NAGC, 2008–2009)، تتضمن: قوانين الولاية وأنظمتها، و/أو الأدلة التي تشتمل على خصائص المفاهيم، والإجراءات الضرورية لتحديد المفاهيم، والبرامج والخدمات، والإعداد الشخصي، والممارسات الأخرى، مثل: الاعتماد، والالتحاق المبكر، والتسجيل الثنائي (Dual enrollment)، وبدائل التخرج من الثانوية العامة.

ويلاحــظ أن كلاً من برامج إعداد المعلميــن ومعايير الولاية قد أثرت في تطوير معايير برمجة الموهوبين للجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين للعام 2010 في مستوى ما قبل الروضة حتى الصف الثاني عشر. وتقدّم المعايير الوطنية لبرامج الطلاب الموهوبين المستوى الثاني من الدعم للمدارس. وعلى هذا النحو، فإن هذه المدارس لديها وعي ليس فقط بنوعية المعلمين في مجال تربية الموهوبين، بل أيضاً في مجال خصائص جودة البرامج. وتجدر الإشارة إلى أن ما يتبقى من هذا الفصل يشرح هذه المعايير الجديدة وقيمتها في حقل تربية الموهوبين.

الحاجة إلى معايير برمجة تربية الموهوبين

تُعد معايير NAGC لبرمجة تربية الموهوبين للجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين للعام 2010 فــي مستــوى مــا قبل الروضة حتــى الصف الثاني عشــر على درجة كبيــرة من الأهمية للمجالات المهنية وتحقق الفائدة للمربين جميعاً، حيث تقدّم هذه المعايير إرشادات مترابطة ومنظمــة للتطوير المهني، والأفراد الذين يتلقــون الخدمة، وطرائق لتحسين البرامج، وتكوّن أساساً لكسب التأييد.

لقــد تمكّنت معايير برمجة الموهوبين من خــلال الحرية التي تمتلكها الولايات، والتنوع فــي الخدمات المقدمة عبر هــذه الولايات، من تحديد خصائص البرامــج الفاعلة في تربية الموهوبين، ومن التحقق من درجة الانسجام بين المدارس والمناطق التعليمية، لذا فإن الطلاب جميعاً يتمكنون من الحصول على تربية نوعية (Johnsen, VanTassel–Baska, & Robinson, 2008).

ويستطيع المربون الذين يعملون في تربية الموهوبين أن يشيروا إلى الممارسات المستندة إلى الأدلة المهمة في عملية التنفيذ. فإذا لم يكن هناك معايير، فإن حرية التصرف في تقديم

الخدمـة للطلاب النـابغيـن والموهوبين تترك في هذه الحالة لصانعي القرار الذين قد يفتقر بعضهم إلى الخلفية المتعلقة بتربية الموهوبين أو الاهتمام بهم.

ويمكـن كذلـك أن تقدّم معايير برمجـة الموهوبين هيكلية مناسبـة تساعد على تحديد علامـات مرجعية مناسبة، وتطويـر السياسات والقوانين والإجـراءات، وتحديد الممارسات الأكثر فاعلية للطلاب الموهوبين (Johnsen, 2011a). وبهذه الطريقة، فإن صانعي السياسات يمكـن أن يركزوا على الأمور المهمة في تربيـة الموهوبين، وتكون المدارس قادرة على تقويم البرامج جميعها التي تقدمها، ووضع معايير مرجعية للتطوير والتحسين.

ويمكـن القـول إنه من خلال معايير برامـج الموهوبين، يكون المحترفـون العاملون في تربيـة الموهوبيـن أكثر وعياً بالممارسـات الصفية المستندة إلى الأدلـة الضرورية لتحسين مخرجـات الطلاب الموهوبين. ويمكن اتخاذ هذه المعايير دليلاً على النمو المهني للمعلمين بصفتهم أفـراداً أو مجموعات على مستوى المناطق التعليميـة. ويمكن لمؤسسات ومنظمات إعداد المربين استخدام هذه المعايير في تحديد النظرية ذات العلاقة، والدراسات البحثية، وأساليب التدريس، لتصميم دورات وبرامج مترابطة ومتماسكة.

تكشف معايير برامج تربية الموهوبين كذلك عن الأهمية التي يوليها هذا الحقل لخدمة الفئات غير الممثلة في مجالات عدة، مثل التقويم، وتخطيط المناهج، وتطوير البيئات التعليمية، والبرامج. وتعزز هذه المعايير الفكرة القائلة إن التنوع موجود في مجتمعنا من خلال التعبير الفردي عن النبوغ والموهبة (Johnsen, 2006).

وأخيراً، يمكن استخـدام معايير برمجة الموهوبين في كسب التأييد، وتحقيق مبادرات جديـدة على المستوى المحلي، ومستوى الولاية، والمستوى الوطني. ويمكن لهذه المعايير بعد ذلـك توجيه جهود المربين نحو التعرف إلى الطـلاب الموهوبين، وتطوير البرامج، وتحسين نوعية الخدمات المقدمة لهم ولأسرهم، في النهاية.

العملية المستخدمة في تطوير معايير برمجة الموهوبين

جـاءت معايير برامـج NAGC للعام 2010 لأطفـال ما قبل الروضة حتـى الصف الثاني عشـر، ثمرة لسنوات عدة من الجهود التي بذلها عـدد من أعضاء الجمعية الوطنية للأطفال

الموهوبيــن بالتعاون مع أعضاء من CEC-TAG، وغيرهم ممن كان لهم محاولات في تحسين تربية الطلاب النابغين والموهوبين. وكانت تلك الجهود قد بدأت منذ أكثر من (10) سنوات، مواكبــة لمعايير برمجة تربية الموهوبين التي طُـوِّرت عام 1998 لطلاب ما قبل الروضة حتى الصف الثاني عشر (Landrum, Callahan,& Shaklee, 2001; NAGC, 2000).

عندمــا طــوّرت NAGC و CEC-TAG عام (2006) معايير إعــداد المعلمين، كان الهدف مــن ذلك مراجعة معايير برامج تربيــة الموهوبين للعام 1998، للتحقــق من مدى توافق هذه المعايير مع المعايير الجديدة لإعداد المعلمين، ومع نتائج الدراسات الحالية. وقد أنشأ المجلس لجنــة المعاييــر المهنية عام (2007) مــن أجل تقديم الدعم ليس فقط لنشــر الوعي بمعايير إعــداد المعلمين الجديــدة، بل أيضاً لتطوير الانسجام والربــط الملائم بين معايير الجمعية الوطنية للطــلاب الموهوبين NAGC و CEC-TAGC من جهــة، والمعايير الأخرى داخل حقل تربية الموهوبين وخارجه من جهة أخرى، وفيها معايير برامج الموهوبين للعام 1998 لمرحلة ما قبل الروضة حتى الصف الثاني عشر (NAGC, 2007).

وفي الخامس عشر من سبتمبر عام 2007، وافقت NAGC على سياسة حوكمة، أدت إلى إنشاء لجنة المعايير الوطنية للأطفال الموهوبين. وقد فُعّلت هذه اللجنة من خلال تطوير ربط ملائم لمعاييــر NAGC للطلاب الموهوبين بالمعايير الأخرى داخــل ميدان تربية الموهوبين وخارجــه، واحتوت كذلك على معايير برامج الموهوبين للجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين في مستوى ما قبل الروضة حتى الصف الثاني عشر.

اجتمعت جمعية المعايير المهنية (Professional Standards Committee) في المؤتمر السنــوي عقدته NAGC عــام 2007 في مينا بولس (Minneapolis)، حيــث تقلدت سوزان ك. جونسن (Susan Johnsen) وكلير هيوجس (Claire Hughes) أدواراً قيادية للتوفيق بين معايير إعداد المعلمين ومعايير برامج عام 1998، وتحديد الأساس البحثي لهذه المعايير. وقد أُنهيت عملية الربط والدعم البحثي لكل معيار من معايير برنامج 1998 مع حلول أغسطس عام 2008. وقد تضمّن ذلك الدعم المستند إلى الأدب النظري، والمستند إلى البحث، والممارسة (CEC, 2010, P 9-10):

- **البحث المستند إلى الأدب النظري** theory/literature-based: ويقصد به المعارف أو المهارات التي تستند إلى النظريات أو التفكير الفلسفي، وتتضمن المعارف والمهارات المشتقة من المصادر، مثل صحف الرأي، وتحليل السياسات، ومراجعات وصفية للأدب.
- **الدعم المستند إلى البحث** Research-based: ويقصد به المعارف أو المهارات التي تستند إلى الدراسات التي يراجعها مجموعة من الأفراد، وتستخدم طرقاً بحثية ملائمة لطرح أسئلة حول السبب والنتيجة، حيث يعيد الباحثون على نحوٍ مستقل تطبيق البحوث بدقة للتحقق من نتائجها وفاعليتها.
- **الدعم المستند إلى الممارسة** Practice-based: ويقصد به المعارف أو المهارات التي تُشتق من عدد من المصادر. وتستند الممارسات إلى عدد قليل من الدراسات أو الإجراءات المقترحة، مثل الممارسات الواعدة التي تُعد في العادة أبحاثاً تستند إلى الممارسة. وتتضمن المعارف أو المهارات المستندة إلى الممارسة، والمشتقة بصورة أساسية من النماذج أو البرامج التي تمثل تجارب مضيئة في المجال، وتحتوي المعارف والمهارات المستندة إلى الممارسة أيضاً على الحكمة المهنية. وقد استخدمت هذه الممارسات على نحو واسع مدعومة بدليل عملي على مستوى الفاعلية، بأن هناك افتراضاً مهنيّاً أن هذه الممارسات فاعلة. وتتضمن أيضاً المعارف والمهارات التي تستند إلى الممارسة الناشئة، تلك الممارسات التي تظهر من خلال خبرات المعلمين وتؤيدها بعض أنواع البحوث الإجرائية.

وقد تضمنت المجالات التي لم تكن متوائمة بين مجموعتي المعايير المذكورة سابقاً، (مثل معايير إعداد المعلمين ومعايير برامج الموهوبين)، اختلافات في الرؤى والأفكار حول موضوعات، مثل التنوع، والتربية الخاصة، والتقانة، والتمايز، وافتقرت إلى التحديد الدقيق، وإلى موجهات البرنامج كالاهتمام بكسب التأييد أكثر من المعايير. وأصدرت لجنة المعايير الوطنية توصيات بهدف دمج مجموعتي المعايير معاً وتحديث معايير برنامج المجلس الوطني للموهوبين، وقد قبل مجلس الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين توصيات لجنة المعايير المهنية، ووافق على مراجعة مجموعة العمل لمعايير برنامج الموهوبين في مستوى ما قبل الروضة حتى الصف الثاني عشر.

في اجتماع NAGC السنوي، الذي عقد في تامبا (Tamba) في 31 نوفمبر عام 2008، التقت مجموعة العمل التي رأستها سوزان ك. جونسن (Susan Johnsen) للمرة الأولى، وكانت

مهام هذه المجموعة: (أ) مراجعة معايير برامج الموهوبين وتحديثها للعام 1998 لتظهر نتائج الدراســات الحالية في الميدان، (ب) المواءمة بين معايير البرنامج ومعايير إعداد المعلمين على أن تشترك في الرؤى العامة لقضايا، مثل: التنوع، الطلاب الاستثنائيين، التقانة، والتمايز، (ج) دمج التربية الخاصة وأنظمتها الحالية في هذه المعايير، (د) تقديم وصف أكثر تحديداً لمعاييــر البرنامج جميعها، (هـ) الأخذ في الحسبــان التنوع والاختلاف بين سياسات الولاية، والقوانين، والأنظمة التي تؤثر في لغة المعايير، (و) تطوير فئتين من المعايير، تمثل الأولى معايير الحــد الأدنى، في حين تمثل الأخرى المعاييــر النموذجية. وقد طوّرت لجنة المعايير الوطنية مجموعة من الأسئلة بهدف تحديد الاستخدام الحالي لمعايير البرنامج والجوانب المستقبلية التــي تحتــاج إلى تحسين. وأجرت ماري كيتانــو (Marie Kitano) ووابن لورد (Wayne Lord) اختباراً ميدانيّاً للأسئلة المسحية من خلال تطبيقها على منسقي تربية الموهوبين ومديريها.

وفــي شهر فبراير عــام 2009، أرسلت (NAGC) المسح الاستطلاعــي لأعضائها وتلقت ردوداً مــن (32) ولاية تضمنت 68 شخصاً من الإداريين، ومنسقي المناطق، والمعلمين الذين يعلمون الطلاب الموهوبين بصورة دائمة، ومنسقي الطلاب الموهوبين على مستوى المدرسة، ومديري الولايات، وكلية الجامعة.

وقــد أشارت هذه النتائج إلى أن 15 فقط، أي ما نسبته (22%) من المستجيبين، أقرّروا بوجــود علاقة قوية بين معايير الولاية ومعايير NAGC، و39 أي ما نسبته (57%) قالوا إن هذه المعاييــر لا تنسجم مع أنظمة المساءلة في الولايــة، و68 أي ما نسبته (100%) أشاروا إلى أن المنهــاج والتدريس وتحديــد الطلاب تُعد معاييــر أساسية، وأن 49 أي مــا نسبته (72%) من المستجيبين لم يتمكنوا من تمييز معاييرهم، وشعرت الأغلبية بأهمية تضمين معياري التنوع (ن=52، بنسبة 76%) والتعاون (ن=44، بنسبة 65%).

وقــد وافقت مجموعة العمل خلال خمسة مؤتمرات عبــر الهاتف فرعية متتالية في عام 2009، على تنظيم المعايير التي روجعت والمرتبطة بنتاجات الطلاب، وعليه ربما تكون المدرسة مسؤولة بصورة أكثر عن إظهار أدلة تثبت أن برامجها كانت فاعلة للطلاب الموهوبين. ونظراً إلى أن توصيات المجلس الوطني للأطفال أشارت إلى تخفيض عدد المعايير والمؤشرات من أجــل مراجعة برامج إعداد المعلميــن، فقد انخفضت معايير برامــج الموهوبين لتشمل ستة

مجالات، وعُيّنت مجموعات عمل مختلفة لتطويرها. وقد طوّرت مجموعة العمل مجموعة أولية من مخرجات الطلاب والممارسات المستندة إلى الأدلة باستخدام معايير برامج الموهوبين 1998، ومعاييـر برامج الولاية، ومعايير إعداد المعلميـن التي أعدها NAGC و CEC–TAGC، ورابطة الأطفال الموهوبين. ومن ثم حددت مجموعة العمل الأساس البحثي لكل ممارسة من الممارسات المستندة إلى الأدلة.

عُرضت في مؤتمر NAGC السنوي، الذي عقد عام 2009 في مدينة سانت لويس، نسخة أوليـة من معايير برامج الموهوبيـن التي راجعتها مجموعة عمل الجامعـة في جلسة خاصة. واستعرضت مرة أخرى، مجموعة متنوعة وواسعة من المستفيدين في الجلسة وفيهم أعضاء الهيئـة التدريسية في الجامعة، والإداريون، والمعلمون، وأوليـاء الأمور. وجُمعت الملاحظات الخاصة بالمعايير وروجعت ونوقشت، ثم لُخّصت في اجتماع مجموعة العمل، وكانت على النحو التالـي: (أ) رغب المشاركون فـي تغيير مخرجات الطلاب، (ب) شعـر المشاركون بأن ثلاث دراسات على الأقل من مصادر وأنظمة مختلفة ينبغي استخدامها حتى تُستبقى ممارسة واحدة مستندة إلى الدليل، (ج) يعتقد المشاركون إمكانية استخدام الأبحاث التي تستند إلى التجربة والأدب النظـري، والممارسـة، (د) حدّد المشاركون المجالات التي يمكن أن تكون قد أُغفلت، وكذلك المجالات التي تتداخل فيما بينها، (هـ) أوصى المشاركون بتطوير مصادر محددة من أجـل تقويم أداء الطلاب، وتنفيذ إستراتيجيات محـددة. وكانت التغذية الراجعة تتراوح بين التصنيفات الآتية: نامٍ (developing) ومقبـول (acceptable) ونموذجي (exemplary). وقد كان بعض المشاركين يؤيدون هذا التصنيـف، وبعضهم اقترح تقديم تصنيف كلي، في حين اعتقدت مجموعة أخرى أن التركيز يجب أن يكون على مخرجات الطلاب، لا على إتمام عدد معين من المعايير.

وفـي شهر يناير عام 2010، التقى أعضاء مجموعـة العمل في سان دييغو (San Diego) لاختبار معايير البرامج جميعها بصورة كلية، وتعديل هذه المعايير بناءً على التغذية الراجعة التي حصلوا عليها من مؤتمر NAGC السنوي الذي عقد في مدينة سانت لويس، وإعداد نسخة أولية للجنة المجلس الوطني للأطفال الموهوبين لمراجعتها في اجتماعها القادم. وتبعاً لذلك فقد وافق مجلس NAGC بالإجماع على معايير برمجة الموهوبين الجديدة، وذلك في اجتماع الجمعية الذي عقد في شهر مارس عام 2010. وبعد ذلك وافقت CEC–TAGC بالإجماع أيضاً

على المعايير الجديدة، وذلك في اجتماع المجلس الذي عقد في شهر أبريل من العام نفسه. ومن ثم نُشرت معايير البرنامج في اجتماع NAGC الذي عقد عام 2010 في مدينة أتلنتا.

المبادئ العامة التي تُؤسّس عليها معايير برمجة الموهوبين

راجعت مجموعة العمل خلال عملية تطوير برمجة الموهوبين، القاعدة البحثية، ثم طورت المبادئ التالية لتكون دليلاً مرشداً في قيادة عملية مراجعة برامج الموهوبين 1998:

1. **التفوق عملية متطورة مستمرة متغيرة، لذا فإن الطلاب يُعرفون بأن لديهم مواهب أو إمكانات لا على أن لديهم خصائص ثابتة. وبدلاً من تصنيف الطلاب بصفتهم موهوبين أو غير موهوبين وفقاً للتعريف الشائع للموهبة (مثال: الطالب إما موهوب أو غير موهوب)، فقد اعترفت أكثر الأبحاث بالتطور الطبيعي للتفوق، الذي يتضمن مجموعة من المكونات التي يتفاعل بعضها مع بعض لتكوينه، وهذه المكوّنات هي: الذكاء العام والمهارات المرتبطة بمجال التخصص، والإبداع، والعوامل غير الذهنية** (Cattell, 1971; Gagne, 1999; Renzulli, 1978; Tannenbaum, 1991). **ويلاحظ أن التوجهات التطورية تؤثر بقوة في ممارسات تحديد الموهوبين والبرامج الخاصة بهم.**
2. **توجد الموهبة لدى الطلاب ذوي الخلفيات الثقافية المتنوعة، لذا فقد بُذلت جهود حثيثة للتحقق من أن التنوع كان متضمناً في المعايير جميعها. وقد عُرِّف التنوع على أنه الاختلافات بين مجموعات الناس والأفراد التي تستند إلى العرق، والجنس، والحالة الاجتماعية والاقتصادية، والنوع الاجتماعي، والاستثنائية، واللغة، والدين، والميل الجنسي، والمنطقة الجغرافية. ونظراً إلى التمثيل المتدني للطلاب ذوي الخلفيات المختلفة في برامج تربية الموهوبين، على نحو ما هو موثق بصورة واضحة في أدبيات هذا المجال** (Daniels, 1998; Ford & Harris, 1999; Morris, 2002)، **فإن هناك حاجة إلى تضمين بعض الممارسات المستندة إلى أدلة محددة للتحقق من أن إجراءات تحديد الموهوبين كانت مناسبة** (Ford & Harmon, 2001; Frasier, Garcia, & Passow, 1995; Harris, Plucker, Rapp, & Martinez, 2009)، **وأن المنهاج كان يستجيب للمتغيرات الثقافية** (Ford, Tysor, Howard, & Harris, 2000; Kitano & Pederson, 2002a, 2002b)، **وأن بيئات التعلم تقوي الفهم الثقافي لتحقيق النجاح في مجتمع متنوع** (Harper & Antonio, 2008; Zirkel, 2008).

3. **ينبغي أن تركز المعايير على مخرجات الطلاب بدلاً من تركيزها على الممارسات، إذ إن عدد الممارسات المستخدمة أو كيف استخدمتها المدرسة لم يكن مهمّاً بقدر أهمية مدى فاعلية هذه الممارسات مع الطلاب. وتبعاً لذلك، قررت مجموعة العمل عدم تحديد المعايير المقبولة مقابل المعايير النموذجية؛ لأنه يصعب تأكيد الفروق من خلال البحوث.**
4. **المربون جميعاً مسؤولون عن تربية الطلاب الموهوبين، حيث حُدِّد المربون على النحو التالي: الإداريون، المعلمون، المرشدون، المساندون للتدريس من خلفيات مهنية مختلفة (مثل: التربية العامة، التربية الخاصة، وتربية الموهوبين). وتشير البحوث إلى أن التعاون بين الأفراد الذين ذكروا سابقاً يؤدي إلى تحسين نمو الموهبة وتطورها** (Gentry & Ferriss, 1999; Landrum, 2002; Purcell & Leppien, 1998) **ويؤدي إلى تحسين إمكانية تقديم الخدمات للطلاب الموهوبين من ذوي الإعاقات أيضاً في برامج تربية الموهوبين** (Coleman & Johnsen, 2011).
5. **ينبغي تقديم خدمات للطلاب الموهوبين خلال اليوم المدرسي وفي البيئات جميعها، استناداً إلى قدراتهم وحاجاتهم واهتماماتهم، لذا قررت مجموعة العمل استخدام مصطلح برمجة** (Programming) **بدلاً من مصطلح برنامج** (Program) **الذي يمكن أن يتضمن منحى بلا أبعاد. أحادي الأبعاد (مثل نوع البرامج التي تُعقد مرة في الأسبوع). إن هذا التأكيد مهم نظراً لتشتت البرامج والخدمات المقدمة حالياً للطلاب الموهوبين والنابغين، التي تختلف من ولاية إلى أخرى ومن مدرسة إلى أخرى** (NAGC, 2008–2009).

وقد وفرت هذه المبادئ الأساس لمراجعات مجموعة عمل معايير برنامج الموهوبين 1998 جنباً إلى جنب مع مساهمات المستفيدين (Stakeholders)، وساعدت على المحافظة على الانسجام في مختلف جوانب عملية المراجعة.

الاختلافات بين معايير برنامج الموهوبين لعام 1998 ومعايير برمجة الموهوبين لعام 2010

نشرت الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين (NAGC) المجموعة الأولى من معايير مستوى ما قبل الروضة حتى الصف الثاني عشر (Pre-K-Grade12) عام 1998. وقد نُظمت هذه المعايير

ضمن سبعة مجالات، هي: تصميم البرنامج، وإدارته، والتوجيه والإرشاد الاجتماعي/العاطفي، وتحديد الطلاب الموهوبين، والمنهاج والتدريس، والنمو المهني، وتقويم البرنامج)، وتضمنت مستويات الأداء الأدنى والنموذجي. وتركز معظم الفروق بين معايير برنامج الموهوبين 1998 ومعايير برمجة الموهوبين 2010 على الجوانب التالية:

1. **تنسجم معايير برمجة الموهوبين 2010 مع معايير برامج الموهوبين 1998، ومعايير NAGC/CEC-TAG لإعداد المعلمين وتلتزم معايير برمجة الموهوبين 2010 على نحو كبير بمعايير برامج الموهوبين 1998، وتُدمج مجموعتا المعايير ضمن الممارسات المستندة إلى الأدلة. ويُعد هذا الانسجام عوناً للمدارس التي تريد أن تبني على الممارسات التي نُفّذت سابقاً والمدارس التي تريد التحقق من أن مربي الموهوبين يستخدمون أفضل الممارسات. ومن ناحية أخرى، فإن معايير برمجة الموهوبين تتضمن معايير إعداد المعلمين التي لم تظهر في معايير برامج الموهوبين عام 1998 مثل: اللغة والتواصل، وبيئات التعلم، والتفاعل الاجتماعي، والتنوع، والتعاون بين مجال تربية الموهوبين ومجال التربية الخاصة، والتقييم المستمر (انظر الجدول 1.1). وإضافة إلى ذلك، فإن عدد المعايير قد انخفض، وأُدمجت بعض المعايير في فئات مترابطة تظهر الأدب النظري ومجموعات أخرى من المعايير المهنية (NCATE, InTACS، انظر الجدول 2.1).**

2. **تركز معايير برمجة الموهوبين للعام 2010 على مخرجات الطلاب، إذ تعكس المعايير التي روجعت النظرة الوطنية وحركتها نحو المساءلة المستندة إلى أداء الطالب. وتتطلب مخرجات الطلاب قيام المدرسة باختبار فاعلية ممارساتها وقيمة برامج تربية الموهوبين، وأن يكون المربون قادرين على إظهار أثر البرمجة في أداء الطلاب الموهوبين، ومن المحتمل بصورة أكبر أن يمتلك المربون البيانات التي تضع الأساس لتحسين القوانين والسياسات المرتبطة بتربية الموهوبين والوصول إلى قدر أكبر من المصادر.**

الجدول 1.1

مقابلة مخرجات الطلاب في مستوى (Pre-K-Grade 12) وفق معايير الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين لعام 2010، بمعايير إعداد المعلمين، ومعايير برامج الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين للعام 1998.

مخرجات الأطفال الموهوبين (Pre-K-Grade12) الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين للعام 2010	NAGC/CEC-TAG معايير إعداد المعلمين الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين / مجلس الأطفال الاستثنائيين-جمعية الموهوبين								معايير برامج الموهوبين (Pre-K-Grade12) الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين للعام 1998								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7
1.1		*	*														
2.1		*	*														
3.1			*		*												
4.1		*															
5.1		*	*														
6.1	*	*	*										*				
7.1			*														
8.1													*				
1.2								*			*						
2.2	*							*		*	*	*		*	*		
3.2								*				*			*		
4.2				*				*		*			*		*		
5.2											*	*	*	*			
6.2											*	*	*	*			
1.3	*			*			*				*	*	*	*	*		*
2.3				*			*					*	*				
3.3				*			*					*	*		*		
4.3				*			*						*				
5.3				*			*										
6.3				*			*										
1.4	*				*	*											
2.4					*												
3.4					*												
4.4	*				*												
5.4						*											
1.5				*		*	*								*	*	*
2.5										*					*	*	
3.5										*						*	
4.5															*	*	
5.5							*								*		
6.5	*								*						*		
7.5							*						*		*		
1.6	*			*					*	*	*	*	*	*			
2.6									*		*	*	*	*			
3.6									*								
4.6	*								*		*						

الجدول 2.1

العلاقة بين معايير إعداد المعلمين NAGC/CEC-TAG، ومعايير برامج الموهوبين للعام 1998، ومعايير برمجة الموهوبين للعام 2010 في مستوى Pre-K-12.

معايير إعداد المعلمين NAGC/CEC-TAG	معايير برامج الموهوبين 1998	معايير برمجة الموهوبين (NAGC) للعام 2010 (العلاقات بين المعايير)
1. الأسس 2. النمو وخصائص المتعلمين. 3. الفروق الفردية في التعليم. 4. إستراتيجيات التدريس. 5. بيئات التعلم والتفاعل. 6. اللغة والتواصل 7. التخطيط للتدريس 8. التقييم 9. الممارسات المهنية والأخلاقية. 10. التعاون	1. تحديد الطلاب 2. النمو المهني 3. التوجيه والإرشاد الاجتماعي – العاطفي 4. تقويم البرنامج 5. تصميم البرنامج 6. إدارة البرنامج 7. المنهاج والتدريس	1. التعلم والنمو (دمج المعيارين 2 و 3 من معايير إعداد المعلمين، والمعيار رقم 3 من معايير 1998). 2. التقييم (دمج المعيار رقم 8 من معايير إعداد المعلمين، والمعيارين 1 و 4 من معايير 1998). 3. تخطيط المنهاج والتدريس (دمج المعيارين رقم 4، 7 من معايير إعداد المعلمين، والمعيار رقم 7 من معايير 1998). 4. بيئات التعلم (دمج المعيارين 5 و 6 في قائمة معايير إعداد المعلمين). 5. البرمجة (دمج المعيار رقم 10 في قائمة معايير إعداد المعلمين، والمعيارين 5 و6 في معايير 1998). 6. النمو المهني (دمج المعيارين 9 و 10 في قائمة معايير إعداد المعلمين والمعيار رقم 2 في معايير 1998).

ملاحظة: لقد تم دمج معايير الهيئات/المؤسسات من NAGC-CEC/TAG مع معايير برمجة تربية الموهوبين في جميع المراحل Pre-K-Grade12.

3. تؤكد معايير برمجة الموهوبين للعام 2010 على الممارسات المستندة إلى الأدلة التي تستند بدورها إلى البحث العلمي. وعلى الرغم من أن معايير برنامج الموهوبين 1998 قد طوّرت لتظهر أفضل الممارسات في ذلك الوقت، لكن المجال تطور كثيراً خلال السنوات العشر التي تلت بناء هذه المعايير. وتستمد المعايير التي روجعت الدعم من البحث العلمي، والأدب، والدراسات المستندة إلى الممارسة. وقد اعتمدت الممارسات التي استندت فقط إلى الأدلة التي دعمتها ثلاث دراسات على الأقل. وتوفر قاعدة البيانات البحثية أيضاً لمربي الموهوبين الأدلة الضرورية التي يحتاجون إليها من أجل كسب التأييد.

4. تؤكد برمجة الموهوبين للعام 2012 بقوة كبيرة على التنوع. وتستخدم المعايير الجديدة تعريفاً واسعاً للتنوع يتضمن: الثقافة، اللغة، الفكر، والإعاقات، والتأكيد المعلن على أهمية مخرجات الطلاب والممارسات المستندة إلى الأدلة في هذه المجالات. مثال: يتعرف الطلاب من خلال معايير التعلم والنمو الأثر الذي تحدثه معتقداتهم، وتقاليدهم، وقيمهم في تعلمهم وسلوكهم (انظر الجدول 1.1). يكتسب الطلاب مهارات التواصل، والعمل الفريقي، والتعاون مع أفراد ذوي خلفيات مختلفة من خلال العمل مع مجموعات متنوعة (انظر الجدول 4.4). ويستخدم المعلمون ضمن التخطيط للمنهاج والمعايير المطورة، المنهاج الذي يستجيب للتحدي الثقافي (انظر 3.5.1). ونظراً إلى أن الطلاب ذوي الثقافات المتنوعة يظل تمثيلهم ناقصاً في برامج تعليم الموهوبين، فإن هذا التشديد يُعد حاسماً في شمولهم وقدرتهم على الوصول إلى البرمجة النوعية.

5. تؤكد معايير برامج الموهوبين للعام 2010 على العلاقة القوية بين تربية الموهوبين، والتربية العامة، والتربية الخاصة. وتؤكد المعايير التي روجعت أيضاً على أهمية الشراكة بين المربين جميعاً في مواجهة حاجات الطلاب جميعهم. ومن خلال دمج الطلاب مزدوجي الاستثنائية (twice exceptional students) ضمن نموذج الاستجابة للتدخل (Response-to-Intervention model) (Coleman & Johnsen, 2011)، يكون لدى مربي الموهوبين الفرص للتعاون مع مربين من مختلف المسارات (التربية العامة أو التربية الخاصة) في تنفيذ منهاج متمايز دقيق، وتعرّف نقاط القوة مبكراً، وتقديم المساندة (scaffolding) واستخدام البيانات في اتخاذ القرارات المناسبة حول تقديم خدمات أكثر تركيزاً (انظر الجدول 2.5). وتؤكد معايير برمجة الموهوبين على

أهميـة الشراكات بيـن المربين جميعاً (الإداريين، المعلمين، المرشدين، والموظفين المساندين لعملية التدريس) في التعامل مع حاجات الطلاب جميعها (انظر المعيار رقم 6: النمو المهني).

6. **معايير برمجة الموهوبين لعام 2010 أكثر تحديداً، وتتكامل مع بحوث علم المعرفة. وتؤكد معايير برمجة الموهوبين، استناداً إلى البحوث الحالية التي تجري على التعلُم، علـى مـا وراء المعرفـة ومستويـات التفكير العليا، وحـل المشكلات ضمـن الممارسات المستندة إلى الأدلة. والممارسات المستندة إلى الأدلة هي أيضاً أكثر تحديداً، وتوجه المربين نحو أنماط الممارسات التي تُنفذ. ومثال ذلك، تشجيع المربين على استخدام إستراتيجيـات التفكيـر الناقـد والإبداعي وحـل المشكلات ونمـاذج الاستقصاء (انظر 1.4.3 - 4.4.3).**

نظرة عامة على معايير برمجة الموهوبين (2010) لطلاب ما قبل الروضة حتى الصف الثاني عشر

نُظِّمـت مُخرجات 36 طالباً تحت ستـة معايير للبرمجة، هـي: التعلـم والنمو، والتقويم، وتخطيـط المنهاج والتدريس، وبيئـات التعلم، والبرامج، والتطور المهنـي (انظر الملحق أ). ويؤكد كل من هذه المعايير الستة بصورة قوية على أهمية تطوير وتنفيذ برامج فاعلة للطلاب الموهوبين. وقد ضُمِّنت أيضاً الممارسات التي تستند إلى الأدلة البحثية في كل نتاج من نتاجات الطلاب. حيث تقدم هذه الممارسات المستندة إلى الأدلة توجيهاً للمربين حول الإستراتيجيات المحددة التي يمكن تنفيذها لإنجاز مخرجات الطلاب. وفيما يأتي عرض مختصر لكل معيار وعلاقته بمخرجات الطلاب والممارسات المستندة إلى الأدلة:

المعيار رقم 1: التعلم والنمو

يُعـد المعيار الأول أساساً لسائر المعاييـر، إذ على المربين أن يستوعبوا سمات الأفراد وحاجاتهم قبل أن يبدؤوا بالتخطيط وتنفيذ التقويم والمنهاج والإستراتيجيات التدريسية وبيئات التعلم والبرمجة والنمو المهني. وتعترف مخرجات الطالب ضمن هذا المعيار بالاختلافات في التعلم والنمو بين الطلاب الموهوبين، وتشجع الفهم الذاتي المستمر للطلاب، والوعي بحاجاتهم، والنمو المعرفي والانفعالي في المدرسة. وحتى يتمكن المربون من تحقيق هذه الأهداف عليهم

بـأن يقوموا بمـا يأتـي: (أ) مساعدة الطلاب على تحديـد اهتماماتهـم وقدراتهم ومواهبهم (Lee & Olszweski-Kulbilius, 2006; Simonton, 2000: VanTassel-Baska, 2009) (ب) تطويـر الأنشطـة الثقافية، والاستجابـة الثقافية في الغرفـة الصفية، والتدخـلات الخاصة التـي تناسـب خصائص الطـلاب (Ford, 2006; Hebert, 1991; Shade, Kelly, & Oberg, 1997) (ج) توظيـف مجموعـة الممارسات المستنـدة إلى البحـث (Gentry & Owen, 1999; Kulik; & Kulik, 1992; Rogers, 1991) (د) تقديـم نمـاذج أدوار ومدربيـن (mentors) داخل المدرسـة وخارجهـا (Bloom & Sosniak, 1981; VanTassel-Baska, 2006) (هـ) التعـاون مـع أسـر الطـلاب (Moon, Jurich, & Feldhusen, 1998; Williams & Baber, 2007) و (و) تزويـد الطـلاب بالتوجيه الأكاديمي للمرحلـة الجامعية، وكذلك تزويدهـم بالتوجيه المهني (Greene, 2003; Maxwell, 2007).

المعيار رقم 2: التقييم

يتضمن هذا المعيار معرفة أشكال التقييم كلها التي تتضمن التحديد، تقييم مستوى التقدم والمخرجـات، وتقويم البرامج لأنها ترتبط ارتباطاً وثيقاً بعضها ببعض. وترتبط المخرجات ضمـن هـذا المعيار بالفرص المتساويـة، وتمثيل الطلاب من خلفيـات مختلفة، والتعبير عن الفـروق الفردية فـي الموهبة خلال عملية التحديد. يظهر الطـلاب الموهوبون تعلماً متقدماً ومعقـداً، بصـورة تدريجية نتيجة لعملية التقويـم المستمر. وتحقيقاً لهـذه المخرجات، فإن الممارسـات المستندة إلى الأدلـة ينبغي أن تتضمن ما يأتـي: (أ) تطوير البيئات حتى يتمكن الطلاب من إظهار تفوقهم (Borland & Wright, 1994; Grantham, 2003; Hertzog, 2005)، (ب) استخدام إجراءات شاملة مترابطة مستمرة فنية كافية خلال عملية التحديد على ألا يحدث أي تمييز ضد أي طالب لديه قدرات متميزة (Ford & Tortman, 2000; Johnsen, 2011;Ryser, 2011)، (ج) استخدام أنواع مختلفة من التقييم، مثل اختبارات الأداء، والإنتاج، وكذلك أنواع أخـرى من المقاييس القبليـة والبعدية (Baker & Schacter, 1996; Baum, Owen, & Oreck, 1996; Reis, Burns, & Renzulli, 1992; VanTassel-Baska, 2007)، (د) تنفيـذ تقويـم هادف واقعي صادق لاختبار فاعلية الممارسـات ومخرجات الطلاب (Arey, VanTassel-Baska, & O'Neil, 1997; Callahan & Reis, 2004; Moon, 1996).

المعيار رقم 3: التخطيط للمنهاج والتدريس

لا يتعامـل المعيار الثالـث فقط مع تخطيط المنهـاج بل يؤكد أيضاً علـى نمو الموهبة، وإستراتيجيات التدريس، والمنهاج الذي يعكس الثقافة، والوصول إلى مصادر ملائمة لإشراك عدد متنوع من الطـلاب. وتتضمن المخرجات المرغوب فيها قدرة الطلاب على إثبات النمو الـذي يتناسب مـع قدراتهـم، وأنهم يتمتعـون بالكفاية في مجـالات الموهبـة، والاستقصاء المستقل، وتطوير المعارف والمهارات الدّالة على إنتاجيتهم في مجتمع عالمي متنوع ومتعدد الثقافـات. ومـن أجل تحقيق هـذه المخرجات، فإن علـى المربين: (أ) تطويـر برامج شاملة مترابطـة مستندة إلـى المعايير للطلاب متنوعي التفوق والموهبـة، توظف المنهاج المتمايز فـي المجالات كلهـا، وتستخدم نظام تقييـم متـوازن (Kitano, Montgomery, VanTassel-Baska, & Johnsen, 2008; Tomlinson, 2004; Stiggins, 2008; VanTassel-Baska, 2004)، (ب) استخـدام إستراتيجيـات محـددة مثـل التفكير الناقـد والإبداعي، ومـا وراء المعرفة، وحـل المشـكلات ونمـاذج الاستقصـاء (Anderson & Krathwohl, 2001; Edler & Paul, 2004; Hartman, 2001)، (ج) تطويـر منهـاج منفتح ثقافيّـاً واستخدامه (Ford, 2006; Ford et al., 2000)، (د) استخـدام مصـادر عالية الجودة قادرة على استيعـاب التقانة المعاصرة (Pyryt, 2003; Siegle, 2004).

المعيار رقم 4: بيئات التعلم

يؤكـد المعيار الرابـع على تهيئة بيئات تعلم آمنة يتمكن الطلاب فيها من تطوير كفايات شخصيـة واجتماعيـة وثقافية، إضافـة إلى كفايـات التواصل والقيـادة. وتتضمن مخرجات الطـلاب المحددة تطوير الوعي الذاتـي، قبول الذات، الفاعلية الذاتيـة، الدافعية، المرونة، الاستقلالية، والفضول. ويتعلم الطلاب كذلك تطوير علاقات إيجابية مع أقرانهم، وتفاعلات اجتماعية وبين-شخصيـة (interpersonal)، ومهارات تواصل فنية مع الأفراد والمجموعات ذات الخلفيـات المتباينـة. ويظهر الطلاب أيضاً في أثناء تطـور مهاراتهم القيادية مسؤولية شخصية واجتماعية. وتحقيقاً لهذه النتاجات يهيّئ المربون بيئات تتسم بما يأتي: (أ) بيئات لا تتضمن توقعات عالية فقط بل جهوداً جديرة بالاحترام أيضاً (Cross, Stewart, & Coleman, 2003; Dweck & Kamins, 1999; McKown & Weinstein, 2008)، (ب) بيئـات آمنـة تشجـع

اكتشاف القضايا وتأخذ مكامن الخطر في الحسبان (Brody, 1999; Neihart, 2002)، (ج) تهيئة فرص الاستكشاف الذاتي والقيادة (Frey, 1998; Hensel, 1991; Ross & Smyth, 1995)، (د) تطوير تفاعلات إيجابية مع الأقران في العمر الزمني نفسه، ممن يتسمون بالإبداع (Enersen, 1993; Olszewski–Kubilius, Grant, & Seibert, 1994)، (هـ) تشجيع المتعلمين المتنوعين (Cline & Schwartz, 2000; den Broke, Levy, Rodriguez, & Wubbels, 2002)، (و) تعليم مهارات التوافق الإيجابي، والمهارات الاجتماعية، ومهارات التواصل (Berger, 2003; Kitano & Lewis, 2005; Kolesinski & Leroux, 1992).

المعيار رقم 5: البرمجة

يتضمن المعيار الخامس خيارات برامجية متنوعة نسقها ونفذها فريق من المربين الذين يمتلكون مصادر كافية من السياسات والإجراءات لتقديم خدمات شاملة، تتضمن: تطوير الموهبة والتخطيط للمهنة. وتتضمن المخرجات إبراز نمو الطلاب والأداء المعزز في الجوانب المعرفية والانفعالية، وتحديد مسارات مهنة المستقبل، ونوافذ تطوير الموهبة للوصول إلى تحقيق هذه المخرجات. وتحقيقاً لهذه المخرجات، يقوم المربون بما يأتي: (أ) وضع السياسات والإجراءات (Ford & Trotman, 2000; Zeidner & Schleyer, 1999)، (ب) تقديم الدعم المالي الكافي (Baker & Freidman–Nimz, 2003; NAGC, 2008–2009)، (ج) تنسيق عملية تقويم الخدمات والتعاون مع أسر الطلاب والمهنيين الآخرين (Campbell & Verna, 2007; Coleman & Johnsen, 2011)، (د) تطوير مجموعة شاملة من الخدمات وتنفيذها، مثل: التسريع، والإثراء، والتجميع (grouping)، وتفريد التعلم، والتلمذة، والتقانة التي تطور جوانب ذات صلة بموهبة الطالب (Berger, 2003; Colangelo, Assouline, & Gross, 2004; Johnsen & Johnsen, 2007; Kulik & Kulik, 1992; Renzulli & Reis, 2003; Siegle & McCoach, 2005).

المعيار رقم 6: النمو المهني

يختبر هذا المعيار آلية إعداد المعلمين والمعارف والمهارات التي يحتاجون إليها لتطوير موهبة طلبتهم ونموهم الانفعالي والاجتماعي. ويشدد هذا المعيار أيضاً على تطوير معلمين أكفياء تُهيّأ لهم فرص التعلم مدى الحياة، ويستند إلى القيم الأخلاقية في ممارساته. وتتضمن

مخرجـات الطلاب تطوير مواهبهم والتأكيد على الجوانـب الانفعالية والاجتماعية. وتحقيقاً لهذه المخرجات، يقوم المربون بما يأتي: (أ) المشاركة في الدعم المستمر للبحث، والنماذج المتعددة للنمـو المهني التي تبين كيفية تطوير البيئات وأنشطة التدريس للطلاب الموهوبين والموهوبيـن (Garet, Porter, Desimone, Birman, & Yoon, 2001; Kitano et al., 2008)، (ب) تقديم مصادر إنسانية ومادية كافية للنمو المهني (Guskey, 2000; Johnsen, Haensly, Ryser, & Ford, 2002)، (ج) المشاركة في المنظمات المهنية (Callahan, Cooper, & Glascock, 2003; Landrum et al., 2001)، (د) تقييـم ممارساتهـم وتحديـد مجـالات نموهـم المهني (Bain, Bourgeois, & Pappas, 2003; Gubbins et al., 2002)، (هـ) الامتثـال للقوانيـن والسياسات والمعايير والممارسات الأخلاقية (Copenhaver, 2002; Klein & Lugg, 2002).

استخدام معايير برمجة تربية الموهوبين

كيـف يمكـن للمربين استخدام معايير برمجة الموهوبين للعـام (2010) لطلاب ما قبل الروضة حتى الصف الثاني عشر؟ يمكن استخدام معايير برمجة الموهوبين للتقييم الذاتي، والنمو المهني، واختبار المعلمين، وتقويم البرامج، وكسب التأييد على النحو الآتي:

- **التقييم الذاتي**: يمكن استخدام المعايير في التقييم الذاتي في غرفة الصف، والمدرسة، والمنطقـة التعليمية، و/أو على مستوى الولاية. أما على مستوى الصف والمدرسة، فيمكن للمعلـم تحديد الممارسات المستندة إلى الأدلة التـي ينبغي تنفيذها وكيف تؤثر في تقدم الطـلاب، وفي الممارسات الأخـرى التي يريـد المعلمون تنفيذها (انظـر الجدول 3.1). حـدد المربون فـي هذا الجـدول ممارسة واحـدة (مثال: استخـدام نمـاذج الاستقصاء فـي وحـدات متعـددة التخصصات)، حيث نفـذت ولكنها لـم تقيّم. ويمكـن للمربين في الخطـوة التاليـة أن يحددوا بعض أنواع التقييم المحتملـة، ويراجعوا، ويحددوا أيها يمكن استخدامـه في المستويات المختلفة للصفوف للتحقق مـن مدى تقدم الطلاب ليصبحوا باحثين مستقلين.

الجدول 3.1

مخطط تحليل الفجوة

المعيار	الأدلة المستندة إلى الممارسات	ماذا نفعل لدعم هذه الممارسة؟	مخرجات الطلاب المرغوب فيها	ما الأدلة التي نمتلكها على أن الممارسات الحالية تقود إلى مخرجات مرغوب فيها لدى الطلاب؟	ما الأدلة الإضافية التي نحتاج إليها؟ (الفجوة)
3 - التخطيط للمنهاج والتدريس	3 . 4 . 3 نماذج الاستقصاء	وحدات متعددة التخصصات من الدراسة بنيت وفق نماذج الاستقصاء	4.3 الطلاب الموهوبون والموهوبون أصبحوا باحثين مستقلين	لم يُستخدم تقويم رسمي للتحقق من أن الطلاب أصبحو أكثر كفاية بصفتهم باحثين مستقلين	الحاجة إلى تطوير طريقة للتقويم تزيد الكفاية في هذا المجال (مثال: استخدام مقاييس التقدير المتدرجة لتقييم الإنتاج والأداء)

ملاحظة: جرى تكييف الجدول أعلاه من معايير برمجة تربية الموهوبين لأطفال ما قبل الروضة حتى الصف الثاني عشر. الطبعة الزرقاء لجودة برامج تربية الموهوبين (صفحة 5). الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين، 2010، واشنطن، طبعة 2010 للجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين وقد أُذن بتكييفها.

ويمكن أن يقيّم المربون أنفسهم سواء على مستوى المدرسة أو المناطق التعليمية أو على مستوى الولاية، عن طريق مقابلة المعايير بمعايير البرامج المحلية وبرامج الولاية، على نحو مماثل للجدول (1.1)، ومن ثم تفحص الأسئلة الآتية: ما المعايير التي يجري التعامل معها؟ ما المعيار الذي قد نحتاج إلى التعامل معه؟ ما أنواع التقييم المستخدمة في اختبار مخرجات الطلاب وفاعلية الممارسات؟ وتتضمن أنواع التقييم التي يمكن أخذها في الحسبان مقاييس التحصيل المقننة، واختبارات نهاية الدورة أو اختبارات المقررات المتقدمة، ومقاييس التقدير المتدرجة لتقييم النتاجات والأداءات المعقدة، ومقاييس التفكير اللغوي والإبداعي لتقييم عمليات المعالجة، والتقييم القبلي والبعدي، وتقييم الملف الشخصي، والتقييم الذاتي للطالب باستخدام مدوناته اليومية، أو النتاجات المكتوبة، أو رسوم لاختبار أداءات الطلاب في الأوقات جميعها (انظر ملحق رقم ب لتقييم

الاستماع). ولعل من المهم أن يتذكر المربون التوافق بين المخرج المرغوب فيه ومعارف الطالب ومهاراته ومستوى اهتمامه (NAGC, 2010, P.7).

- **النمو المهني**: بعد التقييم الذاتي، يستطيع المربون استهداف ممارسات مستندة إلى أدلة محددة للنمو المهني. فعلى سبيل المثال، استخدام المعلومات في الجدول 3.1، حيث يمكن للمربين عبر مستويات الصفوف المختلفة اختيار أو تصميم أدوات تقييم شاملة ومترابطة، يمكن أن تستخدم في اختبار مدى تقدم الطلاب كي يصبحوا باحثين مستقلين في مجالات مختلفة. ومن ثم يمكن أن تستخدم هذه التقييمات بعد ذلك لتحقيق مزيد من النمو المهني في بعض الممارسات المحددة، مثل الأسئلة المخططة، وجمع المعلومات، وتحليل البيانات، وتلخيص المعلومات، وتطوير المخرجات، وما إلى ذلك.
- **اختيار مربي الموهوبين**: يمكن أن تستخدم هذه المعايير جنباً إلى جنب مع معايير إعداد المعلمين (NAGC, CEC–TAG) في اختيار المعلمين والمربين الآخرين الذين لا بد من أن يكونوا فاعلين في برمجة التخطيط وخدمة الطلاب الموهوبين. مثلاً، هل يشرك المربون الطلاب في تحديد اهتماماتهم ونقاط قوتهم وتفوقهم؟ هل يستخدم المربون أنواع التقويم التمايزي الذي يستند إلى الأداء القبلي والبعدي لقياس مستوى تقدم الطلاب (أنظر 1.1.1)؟ هل يستخدم المربون إستراتيجيات التفكير الناقد (انظر 3.4.1)؟ هل يؤسس المربون لبيئة آمنة للتعامل مع القضايا الاجتماعية (انظر 4.3.1)؟ هل يتعاون المربون مع غيرهم من المربين في تخطيط برامج الطلاب الموهوبين (انظر 5.2.1)؟ هل يعي المربون أسس تربية الموهوبين والممارسات التي تدعمها البحوث (انظر 6.1.1)؟
- **تقويم البرامج**: يمكن للمعايير أن تساعد المربّين على وضع معايير على مستوى المدرسة أو المنطقة التعليمية لمراقبة التقدم في تنفيذ ممارسات معيّنة مستندة إلى أدلّة. ونظراً إلى أن معايير برمجة الموهوبين كتبت أيضاً حول مخرجات الطلاب، فقد أُشرك المربون في عملية تقويم أثر الممارسات في الطلاب الموهوبين. فعلى سبيل المثال، إلى أي مدى يستطيع الطلاب التعامل مع معارفهم الذاتية (معيار 1)، والوصول إلى المصادر لدعم حاجاتهم (معيار 2،1). وإظهار الكفاءة في جوانب الموهبة (معيار 6،3)، وإظهار المهارات في التواصل، والعمل الفريقي، والتعاون عبر المجموعات المتنوعة (معيار 4)؟ وإظهار تقدّم في عملية التعلم يتناسب مع قدراتهم (المعياران 5،3)؟ لا يؤدي جمع بيانات التقييم هذه

إلـى تحسين البرمجة فقط، ولكنــه سيظهر أيضاً القيمة المضافة من خلال إعداد برامج متخصصة للطلاب الموهوبين، يمكن استخدامها في طلب مصادر بشرية ومادية ملائمة.

- **كسب التأييد**: يمكن استخدام المعايير للإعـلان للمربين وصانعي السياسات والمجتمع عـن سمات البرامج الفاعلة للطلاب الموهوبين. ويمكن إعداد عروض تقديمية للمعلمين، والموظفين الذي يدعمـون عملية التدريس، والإداريين، والمجالس المدرسية، ومجالس أولياء الأمور، ومنظمات المجتمع الأخرى من أجل شرح أهمية الممارسات والمخرجات ذات العلاقة ببرامج تربية الموهوبين، وبناء قاعدة شعبية ومساندة ذات مستوى إداري يمكن أن تساعد على تطوير السياسات على مستوى المنطقة والولاية، والتي تبني في النهاية أساساً لبرمجة تربية الموهوبين قادراً على البقاء حتى في أثناء الأوقات الاقتصادية العصيبة.

خلاصة

منـذ عام 1980، تأثرت التربية بحركة المعايير والحاجـة إلى المساءلة. ويحتاج مجال تربيـة الموهوبين إلى المعايير ليس فقط لتكون جزءاً من النقاشات الوطنية، بل أيضاً لتقود المربين الذين يسعون لتطوير برمجة فاعلة للطلاب الموهوبين. وتقدّم معايير برامج NAGC لأطفـال مـا قبل الروضة حتى الصـف الثاني عشر التي أعدت عـام 2010 الأساس في تطوير الانسجام في المدارس والمناطق التعليمية، وهيكلية لتعريف المعايير المهمة، وتوجيهات للتطور المهني ومبرراً للدفاع عن برامج الموهوبين. وعلاوة على ذلك، فإن اهتمام المعايير بالطلاب المحروميـن، يُظهر التزام الميدان التربـوي بالأفراد الذين يُظهرون موهبة ونبوغاً. بكل فرد يتمتع بالموهبة والتفوق.

يتبين من خلال الاطلاع على المعايير الوطنية، والأبحاث، وفضلاً عما يزيد على عامين أو أكثر من التعاون بين الجمعيات، والإداريين، ومنسقي المقاطعات، ومعلمي الموهوبين الدائمين، ومنسقي الموهوبين على مستـوى المدرسة، ومديري الولايات، وأعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة، أن معايير برمجة تربية الموهوبين تركز على مخرجات الطلاب التي نُظّمت في ستة مجالات هي: التعلم والنمو، التقويم، تخطيط المنهاج وتدريسه، بيئات التعلم، البرمجة، والنمو المهني. وسوف يساعد استخدام المعايير في التقويم الذاتي، أو النمو المهني واختيار مربي الموهوبيـن، وتقويـم البرامج، وكسب التأييد على تطوير وتطبيـق برامج نوعية تتيح الفرصة للطلاب الموهوبين جميعهم لتحسين أدائهم.

قائمة المراجع

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: *A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives.* New York, NY: Longman.

Avery, L. D., VanTassel—Baska, J., & O'Neill, B. (1997). Making evaluation work: One school district's experience. *Gifted Child Quarterly*, 41, 124–132.

Bain, S., Bourgeois, S., & Pappas, D. (2003). Linking theoretical models to actual practices: A survey of teachers in gifted education. *Roeper Review*, 25, 166–172.

Baker, B. D., & Friedman—Nimz, R. (2003). Gifted children, vertical equity, and state school finance policies and practices. *Journal of Education Finance*, 28, 523–555.

Baker, E. L., & Schacter, J. (1996). Expert benchmarks for student academic performance: The case for gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 40, 61–65.

Baum, S. M., Owen, S. V., & Oreck, B. A. (1996). Talent beyond words: Identification of potential talent in dance and music in elementary students. *Gifted Child Quarterly*, 40, 93–101.

Berger, S. (2003). Technology and gifted learners. In W. A. Owings & L. S. Kaplan (Eds.), *Best practices, best thinking, and emerging issues in school leadership* (pp. 177–190). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Bloom, B. S., & Sosniak, L. A. (1981). Talent development vs. schooling. *Educational Leadership*, 39, 86–94.

Borland, J. H., & Wright, L. (1994). Identifying young, potentially gifted, economically disadvantaged students. *Gifted Child Quarterly*, 38, 164–171.

Brody, L. (1999). The talent searches: Counseling and mentoring activities. In N. Colangelo & S. Assouline (Eds.), *Talent development III: Proceedings from the 1995 Henry B. and Jocelyn Wallace National Research Symposium on Talent Development* (pp. 153–157). Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

Callahan, C., Cooper, C., & Glascock, R. (2003). *Preparing teachers to develop and enhance talent: The position of national education organizations.* (ERIC Document Services No. ED477882)

Callahan, C., & Reis, S. (2004). *Program evaluation in gifted education: Essential readings in gifted education series*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Campbell, J. R., & Verna, M. A. (2007). Effective parental influence: Academic home climate linked to children's achievement. *Educational Research and Evaluation*, 13, 501–519.

Cattell, R. B. (1971). *Abilities: Their structure, growth, and action*. Boston, MA: Houghton Mifflin.

Cline, S., & Schwartz, D. (2000). *Diverse populations of gifted children: Meeting their needs in the regular classroom and beyond*. Columbus, OH: Prentice—Hall.

Colangelo, N., Assouline, S. G., & Gross, M. U. M. (2004). *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students* (Vol. 1). Iowa City: The University of Iowa, The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.

Coleman, M. R., & Johnsen, S. K. (Eds.). (2011). *RtI for gifted students*. Waco, TX: Prufrock Press.

Copenhaver, J. (2002). *Primer for maintaining accurate special education records and meeting confidentiality requirements when serving children with disabilities—Family Educational Rights and Privacy Act (FERPA)*. Logan: Utah State University, Mountain Plains Regional Resource Center.

Council for Exceptional Children. (2009). *What every special educator must know: Ethics, standards, and guidelines (6th ed.)*. Retrieved from http://www.cec.sped.org/Content/NavigationMenu/ProfessionalDevelopment/ProfessionalStandards/default.htm

Council for Exceptional Children. (2010). *Validation study resource manual*. Arlington, VA: Author.

Council of Chief State School Officers. (1992). *InTASC model core teaching standards*. Washington, DC: Author.

Council of Chief State School Officers, & National Governors Association. (2010). *Common core state standards initiative*. Retrieved from http://www.corestandards. org

Council of Chief State School Officers. (2011). *InTASC model core teaching standards: A resource for state dialogue*. Retrieved from http://www.ccsso.org/Documents/2011/InTASC_Model_Core_Teaching_Standards_2011.pdf

Cross, T., Stewart, R. A., & Coleman, L. (2003). Phenomenology and its implications for gifted studies research: Investigating the **lebenswelt** of academically gifted

students attending an elementary magnet school. *Journal for the Education of the Gifted*, 26, 201–220.

Daniels, V. I. (1998). Minority students in gifted and special education programs: The case for educational equity. *Journal of Special Education*, 32, 41–44.

den Brok, P., Levy, J., Rodriguez, R., & Wubbels, T. (2002). Perceptions of Asian—American and Hispanic—American teachers and their students on teacher interpersonal communication style. *Teaching and Teacher Education*, 18, 447–467.

Dweck, C. S., & Kamins, M. L. (1999). Person versus process praise and criticism: Implications for contingent self—worth and coping. *Developmental Psychology*, 35, 835–847.

Elder, L., & Paul, R. (2004). *The art of asking essential questions.* Dillon Beach, CA: The Foundation for Critical Thinking.

Enersen, D. L. (1993). Summer residential programs: Academics and beyond. *Gifted Child Quarterly*, 37, 169–176.

Ford, D. Y. (2006). Creating culturally responsive classrooms for gifted students. *Understanding Our Gifted*, 19(1), 10–14.

Ford, D. Y., & Harmon, D. A. (2001). Equity and excellence: Providing access to gifted education for culturally diverse students. *Journal of Secondary Gifted Education*, 12, 141–148.

Ford, D. Y., & Harris, J. J., III. (1999). *Multicultural gifted education.* New York, NY: Teachers College Press.

Ford, D. Y., & Trotman, M. F. (2000). The Office for Civil Rights and non—discriminatory testing, policies, and procedures: Implications for gifted education. *Roeper Review*, 23, 109–112.

Ford, D. Y., & Trotman, M. F. (2001). Teachers of gifted students: Suggested multicultural characteristics and competencies. *Roeper Review*, 23, 235–239.

Ford, D., Tyson, C., Howard, T., & Harris, J. J. (2000). Multicultural literature and gifted Black students: Promoting self—understanding, awareness, and pride. *Roeper Review*, 22, 235–240.

Frasier, M. M., Garcia, J. H., & Passow, A. H. (1995). *A review of assessment issues in gifted education and their implications for identifying gifted minority*

students. Storrs: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.

Frasier, M. M., Hunsaker, S. L., Lee, J., Finley, V. S., Frank, E., Garcia, J. H., & Martin, D. (1995). *Educators' perceptions of barriers to the identification of gifted children from economically disadvantaged and limited English proficient backgrounds* (Report RM—95216). Storrs: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.

Frey, C. P. (1998). Struggling with identity: Working with seventh— and eighth—grade gifted girls to air issues of concern. *Journal for the Education of the Gifted*, 21, 437— 451.

Gagné, F. (1999). My convictions about the nature of abilities, gifts, and talents. *Journal for the Education of the Gifted*, 22, 109–136.

Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38, 915–945.

Gentry, M., & Ferriss, S. (1999). StATS: A model of collaboration to develop science talent among rural students. *Roeper Review*, 21, 316–320.

Gentry, M., & Owen, S. V. (1999). An investigation of the effects of total school flexible cluster grouping on identification, achievement, and classroom practices. *Gifted Child Quarterly*, 43, 224–243.

Grantham, T. C. (2003). Increasing Black student enrollment in gifted programs: An exploration of the Pulaski County Special School District's advocacy efforts. *Gifted Child Quarterly*, 47, 46–65.

Greene, M. J. (2003). Career adrift? Career counseling for the gifted and talented. *Roeper Review*, 25, 66–72.

Gubbins, E. J., Westberg, K. L., Reis, S. M., Dinnocenti, S. T., Tieso, C. L., Muller, L. M.,... Burns, D. E. (2002). *Implementing a professional development model using gifted education strategies with all students* (Report RM02172). Storrs: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.

Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Harper, S. R., & Antonio, A. (2008). Not by accident: Intentionality in diversity, learning and engagement. In S. R. Harper (Ed.), *Creating inclusive campus*

environments for cross—cultural learning and student engagement (pp. 1–18). Washington, DC: National Association of Student Personnel Administrators.

Harris, B., Plucker, J. A., Rapp, K. E., & Martinez, R. S. (2009). Identifying gifted and talented English language learners: A case study. *Journal for the Education of the Gifted*, 32, 368–393.

Hartman, H. J. (2001). *Metacognition in learning and instruction: Theory, research and practice*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Hébert, T. P. (1991). Meeting the affective needs of bright boys through bibliotherapy. *Roeper Review*, 13, 207–212.

Hensel, N. H. (1991). Social leadership skills in young children. *Roeper Review*, 14, 4–6.

Hertzog, N. B. (2005). Equity and access: Creating general education classrooms responsive to potential giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 29, 213–257.

Johnsen, S. K. (2006). New national standards for teachers of gifted and talented students. *Tempo*, 26(3), 26–31.

Johnsen, S. K. (2011a). A comparison of the Texas State Plan for the Education of Gifted/Talented Students and the 2010 NAGC Pre—K–Grade 12 *Gifted Programming Standards*. Tempo, 31(1), 10–28.

Johnsen, S. K. (Ed.). (2011b). *Identifying gifted students: A practical guide*. Waco, TX: Prufrock Press.

Johnsen, S. K., Haensly, P. A., Ryser, G. R., & Ford, R. F. (2002). Changing general education classroom practices to adapt for gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 46, 45–63.

Johnsen, S. K., & Johnson, K. (2007). *Independent study program* (2nd ed.). Waco, TX: Prufrock Press.

Johnsen, S. K., VanTassel—Baska, J., & Robinson, A. (2008). *Using the national gifted education standards for university teacher preparation programs*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Kitano, M. K., & Lewis, R. B. (2005). Resilience and coping: Implications for gifted children and youth at risk. *Roeper Review*, 27, 200–205.

Kitano, M. K., Montgomery, D., VanTassel—Baska, J., & Johnsen, S. K. (2008). *Using the national gifted education standards for pre—K–12 professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Kitano, M. K., & Pedersen, K. S. (2002a). Action research and practical inquiry: Multicultural— content integration in gifted education: Lessons from the field. *Journal for the Education of the Gifted*, 26, 269–289.

Kitano, M. K., & Pedersen, K. S. (2002b). Action research and practical inquiry: Teaching gifted English learners. *Journal for the Education of the Gifted*, 26, 132–147.

Klein, J. P., & Lugg, E. T. (2002). Nurturing young adolescents legally and ethically. *Middle School Journal*, 34(1), 13–20.

Kolesinski, M. T., & Leroux, J. A. (1992). The bilingual education experience, French—English, Spanish—English: From a perspective of gifted students. *Roeper Review*, 14, 221–224.

Kulik, J. A., & Kulik, C. C. (1992). Meta—analytic findings on grouping programs. *Gifted Child Quarterly*, 36, 73–77. Landrum, M. S. (2002). Resource consultation and collaboration in gifted education. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Landrum, M. S., Callahan, C. M., & Shaklee, B. D. (2001). *Aiming for excellence: Gifted program standards: Annotations to the NAGC Pre—K–Grade 12 Gifted Program Standards*. Waco, TX: Prufrock Press.

Lee, S.—Y., & Olszewski—Kubilius, P. (2006). The emotional intelligence, moral judgment, and leadership of academically gifted adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 30, 29–67.

Maxwell, M. (2007). Career counseling is personal counseling: A constructivist approach to nurturing the development of gifted female adolescents. *The Career Development Quarterly*, 55, 206–224.

McKown, C., & Weinstein, R. S. (2008). Teacher expectations, classroom context, and the achievement gap. *Journal of School Psychology*, 46, 235–261.

Moon, S. M. (1996). Using the Purdue three—stage model to facilitate local program evaluation. *Gifted Child Quarterly*, 40, 121–128.

Moon, S. M., Jurich, J. A., & Feldhusen, J. F. (1998). Families of gifted children: Cradles of development. In R. C. Friedman & K. Rogers (Eds.), *Talent in context:*

Historical and social perspectives on giftedness (pp. 81–99). Washington, DC: American Psychological Association.

Morris, J. E. (2002). African American students and gifted education. *Roeper Review*, 24, 59–62.

National Association for Gifted Children. (2000). *Pre—K–Grade 12 Gifted Program Standards*. Washington, DC: Author.

National Association for Gifted Children. (2007). *NCATE teacher education standards committee: NAGC governance policy, Policy manual—8.2.2*. Washington, DC: Author.

National Association for Gifted Children. (2008–2009). *State of the nation in gifted education*. Washington, DC: Author.

National Association for Gifted Children. (2010). *NAGC pre—K–grade 12 gifted programming standards: A blueprint for quality gifted education programs*. Washington, DC: Author.

National Association for Gifted Children, & Council for Exceptional Children, The Association for the Gifted. (2006). *NAGC–CEC teacher knowledge and skill standards for gifted and talented education*. Retrieved from http://www.ncate.org/Standards/ProgramStandardsandReportForms/tabid/676/Default.aspx

National Board for Professional Teaching Standards. (2011). *Exceptional needs standards* (2nd ed.). Retrieved from http://www.nbpts.org/for_candidates/certificate_areas1?ID=18&x=42&y=9

National Commission on Excellence in Education. (1983). *A nation at risk: The imperative for educational reform*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

National Council for Accreditation of Teacher Education. (2009). *Summary of board actions NCATE fall all—boards meeting*, October 19–23, 2009. Retrieved from http://www.ncate.org/LinkClick.aspx?fileticket=6MLImbd3roc%3d&tabid=522

Neihart, M. (2002). Risk and resilience in gifted children: A conceptual framework. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 113–122). Waco, TX: Prufrock Press.

No Child Left Behind Act, 20 U.S.C. §6301 (2001).

Olszewski—Kubilius, P., Grant, B., & Seibert, C. (1994). Social support systems and the disadvantaged gifted: A framework for developing programs and services. *Roeper Review*, 17, 20–25.

Purcell, J. H., & Leppien, J. H. (1998). Building bridges between general practitioners and educators of the gifted: A study of collaboration. *Gifted Child Quarterly*, 42, 172–181.

Pyryt, M. C. (2003). Technology and the gifted. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 582–589). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Reis, S. M., Burns, D. E., & Renzulli, J. S. (1992). *Curriculum compacting: The complete guide to modifying the regular curriculum for high ability students*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Renzulli, J. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180–184.

Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2003). The Schoolwide Enrichment Model: Developing creative and productive giftedness. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 184–203). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Rogers, K. B. (1991). *The relationship of grouping practices to the education of the gifted and talented learner: Research—based decision making series*. Storrs: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.

Ross, J., & Smyth, E. (1995). Differentiating cooperative learning to meet the needs of gifted learners: A case for transformational leadership. *Journal for the Education of the Gifted*, 19, 63–82.

Ryser, G. R. (2011). Fairness in testing and nonbiased assessment. In S. K. Johnsen (Ed.), *Identifying gifted students: A practical guide* (pp. 63–74). Waco, TX: Prufrock Press.

Shade, B. J., Kelly, C., & Oberg, M. (1997). *Creating culturally responsive classrooms*. Washington, DC: American Psychological Association.

Siegle, D. (2004). *Using media and technology with gifted learners*. Waco, TX: Prufrock Press.

Siegle, D., & McCoach, D. G. (2005). Extending learning through mentorships. In F. A. Karnes & S. M. Bean (Eds.), *Methods and materials for teaching the gifted* (2nd ed., pp. 473–518). Waco, TX: Prufrock Press.

Simonton, D. K. (2000). Cognitive, personal, developmental, and social aspects. *American Psychologist*, 55, 151–158.

Stiggins, R. (2008). *Assessment manifesto: A call for the development of balanced assessment systems*. Portland, OR: ETS Assessment Training Institute.

Tannenbaum, A. (1991). The social psychology of giftedness. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 27–44). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Tomlinson, C. A. (Ed.). (2004). *Differentiation for gifted and talented students*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

U.S. Department of Education (2008). *A nation accountable: Twenty—five years after a nation at risk*. Washington, DC: Author. Retrieved from http://www2.ed.gov/rschstat/research/pubs/accountable/accountable.pdf/

VanTassel—Baska, J. (2004). *Curriculum for gifted and talented students*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

VanTassel—Baska, J. (Ed.). (2006). *Serving gifted learners beyond the traditional classroom: A guide to alternative programs and services*. Waco, TX: Prufrock Press.

VanTassel—Baska, J. (Ed.). (2007). *Alternative assessments with gifted and talented students*. Waco, TX: Prufrock Press.

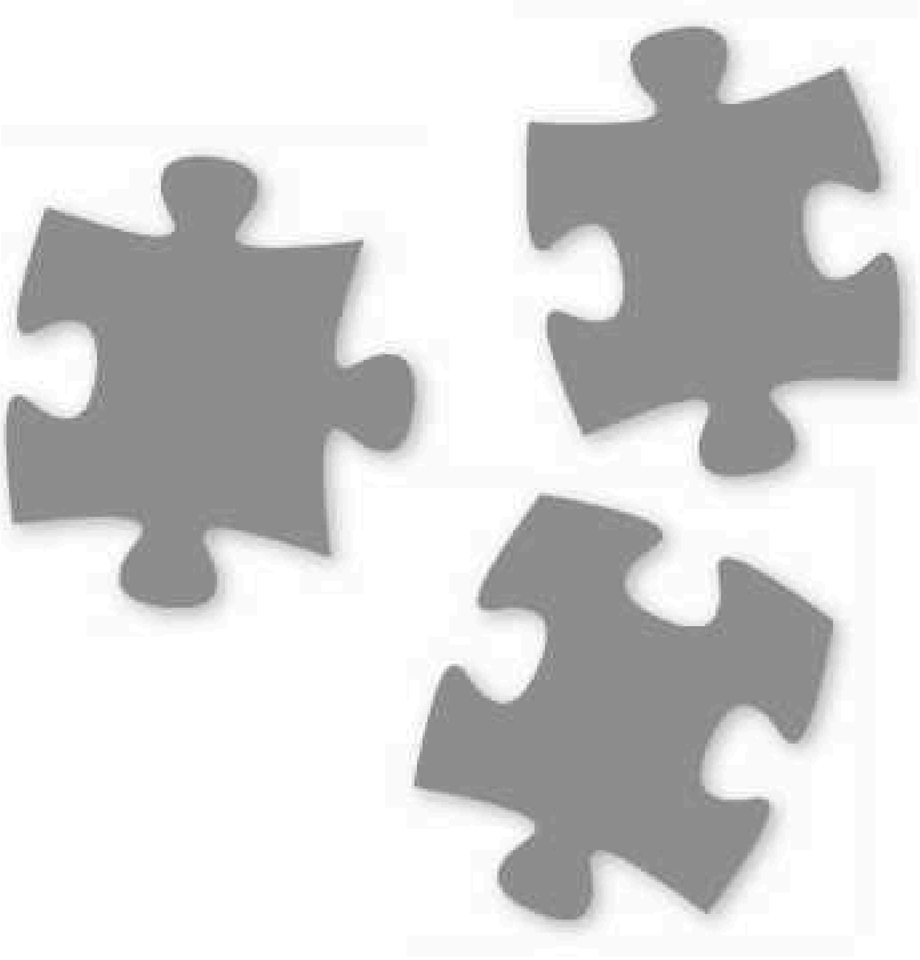
VanTassel—Baska, J. (Ed.). (2009). *Patterns and profiles of promising learners from poverty*. Waco, TX: Prufrock Press.

Williams, E. R., & Baber, C. R. (2007). Building trust through culturally reciprocal home—school—community collaboration from the perspective of African—American parents. *Multicultural Perspectives*, 9(2), 3–9.

Zeidner, M., & Schleyer, E. J. (1999). Evaluating the effects of full—time vs. part—time educational programs for the gifted: Affective outcomes and policy considerations. *Evaluation and Program Planning*, 22, 413–427.

Zirkel, S. (2008). The influence of multicultural educational practices on student outcomes and intergroup relations. *Teachers College Record*, 110, 1147–1181.

الفصل الثاني



إيجاد بيئات للنمو الاجتماعي والانفعالي

ثوماس ب. هيبرت

قبل البدء باختبار التحديات التي تواجه عملية إيجاد بيئات مدرسية ملائمة للنمو الاجتماعي والانفعالي للشباب ذوي الذكاء المرتفع، فإنه من الضروري أن نعرف مصطلحاتنا.

إن تعريف النمو الاجتماعي والانفعالي الذي يمكن أن يعزز هذه المناقشة ويدعمها هو ذلك التعريف الذي اقترحه موون (2003) Moon، وأوردته NAGC، حيث يرى أن النمو الانفعالي والاجتماعي هو «تلك العوامل التي تنطلق من منظور نفسي (سيكولوجي)، وتترك أثراً وجدانياً على نظرة الفرد إلى نفسه، وسلوكه ودافعيته، وعلى قضايا، منها، على سبيل المثال لا الحصر، العلاقات مع الزملاء، والتكيف العاطفي، وإدارة القلق، والنزوع إلى الكمال والحساسية».

تدمج معايير NAGC الخاصة ببرمجية تربية الموهوبين لمرحلة Pre–K–Grade 12، التي توجّه الميدان التربوي، عدداً من مخرجات الطلاب وممارساتهم ذات العلاقة بالنمو الاجتماعي والانفعالي للطلاب الموهوبين. ويلاحظ أن مخرجات الطلاب والممارسات المستندة إلى الأدلة في المعايير الأمريكية للأطفال الموهوبين تتقاطع مع كثير من الفئات التي تتضمن: التعلم والنمو، تخطيط المناهج والتدريس، بيئات التعلم، البرمجة والنمو المهني. حيث نُظّمت هذه المخرجات تبعاً للموضوعات، وظهرت أدناه متبوعة بمناقشة مختصرة مدعمة بنتائج البحوث والممارسات الفاعلة، وذلك من أجل أن يطلع عليها المعلمون والإداريون الذين يعملون في حقل تربية الموهوبين. وعلى الرغم من أن هذه المناقشة ليست شاملة بالضرورة، لكنها تظهر جهداً يسلّط الضوء على معظم جوانب الأدب البحثي في الموضوع.

ويعرض هذا الفصل بعد ذلك وصفاً مختصراً من غرفة صفية واحدة يظهر كيف يتمكن المعلمــون من تنفيذ إستراتيجيات تحقق هذه المخرجات، ويختتم هذا الفصل بوصف موسع للأسس الفلسفية التي قادت مثل هذا المنحى في إحدى المدارس.

مخرجات الطلاب وممارساتهم

عند تفحص معايير برمجة تربية الموهوبين، يتضح جليّاً أن مخرجات الطلاب في النمو الاجتماعــي والانفعالي والممارسات التي تدعمها ستبدأ بالظهور تبعاً للموضوعات، وتتضمن: الفهم الذاتي، الوعي بالتعلم والحاجات الانفعالية، الكفاية الشخصية والاجتماعية والثقافية، تقدير المواهب، والاعتراف بطرق تدعم نموهم.

فهم الذات:

يمكن القول إن الموضوع الأول المهم الذي يبرز في المعايير المرتبطة بالنمو الاجتماعي والانفعالــي هو فهم الذات الــذي يظهر جليّاً في حياة الشبــاب الموهوبين (مثال: انظر 1.1– 1.3). حيث تظهر ضمن هذه الفئة من الشباب معرفة الذات بخصوص هوياتهم واهتماماتهم وجوانب قوتهم. ويكتسب الطلاب الموهوبون فهماً نمائياً سليماً لكيفية تعلُّمهم ونموهم واحتراماً للفروق بينهم وبين زملائهم.

يمكــن القــول إن أفضــل مــا قدمتــه البحــوث فــي ميــدان تربيــة الموهوبيــن هــو أن الأســاس المعرفــي لفهم الــذات يقع ضمن جوانــب تكوين الهويــة لدى الأفــراد الموهوبين، وفــي سعيهــم جاهديــن نحــو تحقيق الــذات. وقــد أُجري كثيــر مــن البحوث حــول موضوع تحقيــق الــذات بيــن الطــلاب الموهوبيــن، حيــث وجــد كل مــن لويــس كارنيــس ونايــت (Lewis, Karnes, & Knight ,1995) أن الطلاب الموهوبين في المدارس الإبتدائية والمتوسطة قــد حصلــوا على علامات مرتفعة في مقاييس تحقيق الذات تفوق تلك التي حصل عليها بقية الطلاب. وإضافة إلى ذلك، فقد توصل كارنيس وماك جينيس (Karnes & McGinnis ,1996) إلى وجود علاقة ارتباط كبيرة بين قياسات تحقيق الذات عند المراهقين الموهوبين ومركز الضبــط الداخلــي (locus of control). ووجدت بوفال – ستــروزك (Pafal–Struzik ,1999) فــي أكثــر من دراسة حديثــة أن الطلاب الموهوبين حققــوا مستويات أفضل ممــا وصل إليها

أفـراد المجموعة الضابطة في تحقيق الذات. ولاحظت أن الطلاب الموهوبين الذين يتمتعون بمستـوى مرتفـع من تحقيق الذات يكـون لديهم مستوى مرتفع من قبـول الذات. وفوق ذلك، فقـد كانت الحاجة إلـى الاستثارة الذهنية مرتبطـة بمدى قبولهم لذواتهـم. وقد كانت هذه النتائـج تتسـق مع نتائج دراسة بحثيـة نوعية نفذها هيربرت وميكبـي Herbert and (2007) Mcbee طبقت على طلاب موهوبين في إحدى الكليات ضمن برنامج جامعي فخري، حيث وجد الباحثان ضمن هذه الفئة أن الطلاب كان لديهم دافعية قوية لتحقيق الذات. وتضمنت الرغبة فـي تحقيق الذات لدى هؤلاء الطلاب إعطاء قيمة كبيـرة للمعرفة والتعليم، وهي رغبة كفيلة بالتغلب على الضعف، وحاجة للموازنة بين السلوك الشخصي والمبادئ الأخلاقية التي توجه حياتهم.

تدعـم دراسات نمـو الهوية للطلاب الموهوبين فهمنا لهـذه الحاجة من السعي الحثيث نحو تحقيق الذات. وقد أكد هيربرت (Herbert, 2009) في إحدى الدراسات التي طبقت على ستـة من الطلاب الموهوبين الذكور ذوي التحصيل المرتفـع في إحدى المدارس الحضرية، أن العامـل الأكثر أهمية فـي التأثير في نجاح الشباب هو الإيمـان القوي بالذات، حيث تمكّن الشبـاب الذكور في هذه الدراسة من تطوير هوية ثابتة زودتهم بالدافعية والطاقة والمهارات التي يحتاجون إليها للتعامل مع تحديات الحياة في بيئة حضرية حديثة. وظهرت نتائج مشابهة فـي دراسـات فرعية متتالية نفذهـا هيربـرت (Herbert) على مجتمعات خاصـة من الذكور الموهوبيـن في سياقـات مختلفة. وقد وجد الباحـث أن الإيمان القوي بالـذات كان مهمّاً في تكوين خبـرات مجموعة من الطلاب الذكور الملتحقين بكليـة لتدريب المعلمين في المرحلة الإبتدائيـة.(Herbert, 2001b) إضافة إلى ذلك اختبر هيربرت Herbert (2002) الجيل الأول مـن طلاب الكلية الذكـور الأمريكيين من أصل إفريقي الذين يدرسون في جامعة ذات أغلبية بيضاء، واكتشف أن اعتقادهم القوي بالذات جنباً إلى جنب مع دافعية داخلية قوية، ساعدهم على تكوين هوياتهم بوصفهم أصحاب منجزات رفيعة المستوى. واختبرت دول Dole (2001) كيفية تأثير الاحتياج المزدوج في تكوين هوية طلاب الكليات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. حيـث وجـدت ضمن هذه الفئة من الطـلاب الشباب أن معرفة الذات كانـت عملية متواصلة، قادتهـم إلى قبول الـذات والمناصرة الذاتية جعلهم يضعون أهدافـاً واقعية، ويستغلون نقاط قوتهم وزاد من إصرارهم على تحقيق أهدافهم، وقد ساعد فهم الذات وقبولها لدى هذه الفئة

مـن الطلاب على إيجاد أهـداف مهنية واقعية، استمدوا منها نقاط قوتهم وكافحوا في سبيل تحقيق أهدافهم.

ألقت الدراسات البحثية الضوء على فهمنا للحاجة الملحة إلى دعم الطلاب والموهوبين في الوصول إلى معرفة أنفسهم وفهم ذواتهم، ومعرفة الوجهة التي يريدونها في حياتهم. ومن حسـن الحظ أنه يمكن تدريـب المربين لمساندة هؤلاء الطلاب في هـذه الرحلة نحو معرفة الذات وفهمها.

الوعي بحاجات التعلم والحاجات الانفعالية

الموضـوع الثاني المهم الذي يبرز في معايير برمجة تربيـة الموهوبين والمتعلق بالنمو الاجتماعي والانفعالي هو الوعي بحاجات التعلم والحاجات العاطفية لدى الطلاب الموهوبين (انظر 4.1 – 8.1). يعـرف الطـلاب الموهوبون أساليبهم المفضلة للتعلم وهم يحتاجون إلى خبرات مدرسيـة صعبة تتحـدى قدراتهم، وتستجيب لخصائصهم الفريـدة وحاجاتهم. ويلاحظ أن الطـلاب الموهوبيـن قادرون علـى التفاعل بسهولة مـع الآخرين الذيـن يشبهونهم من حيث الاهتمامات والقدرات وطبيعة الخبرات، وكذلك الوصول إلى مصادر المجتمع لدعم حاجاتهم المعرفية والانفعالية. وفي أثناء ذلك، يحدد الطلاب الموهوبون في أغلب الأحيان فرص تطوير مواهبهم للوصول إلى أهدافهم المهنية المستقبلية.

يلقـي الأدب النظـري الضوء على أهميـة المشاركة فـي الأنشطة الإضافيـة المساندة للمنهـاج وتأثيـر ذلـك فـي كثيـر مـن الخصائـص لـدى الطـلاب الموهوبيـن. فقـد وجد الباحثـون أن الطـلاب يشاركـون بفاعليـة في أنشطـة أكاديميـة ورياضية مسانـدة للمنهاج (Bucknavage & Worrell, 2995; Olszewski-Kubilius & Lee, 2004) تُعـدّ متنفسـاً لهـم، وتمدهم بالقدرة على القيام بمحاولة تطوير مواهبهم وجوانب تفوقهم. إضافة إلى ذلك، فإن المشاركـة في الأنديـة والفرق والحملات المتنوعة تتيح الفرصـة للطلاب الموهوبين لتكوين شعـور بالفاعلية الذاتية وخبرة الاستمتاع بالنجاح (Calvert & Cleveland, 2006; Herbert & Reis, 1999). فعندما يكون الفرد عضواً في مجموعة معروفة بإنجازاتها، فإن ذلك ينمّي فيه إيماناً قويّاً بالذات والنجاح، وكذلك فإن خبرات المجموعة المتميزة تدعم الشباب في زيادة

إلهامهـم الشخصي من أجل المستقبل. وإضافة إلى ذلك، فإن الطلاب الموهوبين يكتشفون في أغلب الأحيان دعماً مهمّاً من المرشدين المسؤولين عن تيسير الأنشطة المساندة للمنهاج.

وجد الباحثون أيضاً أن الطلاب ذوي الحاجات الخاصة المزدوجة (twice-exceptional students) الذين يعانون من تحديات الموهوبة وصعوبة التعلم سوف يكتشفون جوانب قوتهم فـي الأنشطـة اللاصفيّة.وجود صعوبات في التعلـم، سوف يكتشفون نقـاط قوتهم من خلال الأنشطة المساندة للمنهاج. وبدلاً من رؤية أنفسهم بصفتهم متعلمين يكافحون من أجل تعلم مادة الرياضيات، فإنهم يفضلون أن يروا أنفسهم نجوماً كباراً على خشبة المسرح أو في حلبة رياضية (Mooney & Cole, 2000; Rodis, Garrod, & Boscarin, 2001).

وعلـى أي حال، فإن توفير جوٍّ ملائم لتطوير الموهبة بين الشباب الموهوبين يلعب دوراً مهمـاً فـي النمو الاجتماعي والعاطفي. وعندمـا يعمل اليافعون على تطويـر مواهبهم، فإنهم يحسّـون بمتعة النجاح وتحدياته، ويستمر تطور فهم الذات وتحقيق الذات لديهم. إضافة إلى ذلك، يستطيع المربون أداء أدوار مهمة في عملية دعم تطوير مواهب هؤلاء الشباب.

الكفايات الشخصية والاجتماعية والثقافية

الموضوع الثالث الذي يبرز في معايير برمجة تربية الموهوبين المتعلقة بالنمو الاجتماعي والانفعالي هو الكفاية الشخصية والاجتماعية والثقافية التي تظهر جليّاً لدى الشباب الموهوبين. (مثال: انظر 5.3، 1.4 – 4.4). يظهر الطلاب الموهوبون نموّاً في الكفاية الشخصية والاجتماعية وميـولاً نحو الإنتاجية الاستثنائية في المجـالات الأكاديمية والإبداعية. وتتضمن هذه الكفاية المناصرة الذاتية، وكفاءة الذات، والثقة بالنفس، والدافعية، والموثوقية، والفضول، والمخاطرة، والقيادة، التي يمكن أن تظهر بوضوح في العلاقات الإيجابية مع الأقران، والتفاعلات الاجتماعية مع الكبار. إضافة إلى ذلك، يمتلك الطلاب الموهوبون مهارات الحساسية الثقافية، والقدرة على التواصل والتعاون مع أفراد متنوعين عبر مجموعات متنوعة.

يتعيـن علـى المربين حتى يدركوا الكفايـة الشخصية والاجتماعية للطـلاب الموهوبين أن يعودوا إلى الأبحاث في هذا المجال ابتداءً من عام 1920، عندما ساهمت ليتا هولينجورث (Leta Hollingworth) بصـورة ملحوظـة في فهمنا للنمـو الاجتماعي والانفعالي للطـلاب الموهوبين،

إنهاعالمــة النفس الأولى التي اختبرت على نحو منهجي علاقات الأقران بين الطلاب الموهوبين فــي مستويات متنوعة من التفوق العقلي. وكانت هولينجــورث مفتونة بالاختلافات في حقل النمو المعرفــي والانفعالي لدى الأطفال في مستويــات الموهبة المتوسطة والمرتفعة. وقد حددت نسبة معامل الذكاء من (125 – 155) بصفته ذكاءً اجتماعيّاً مثاليّاً (Hollingworth, 1926)، ولفتت الانتباه إلــى أن الأطفال ضمن هذا المعــدل كانوا أكثر تكيفاً وثقة بالذات، وقدرة على التكيف الاجتماعي واكتشاف صداقات مفيدة مع أقرانهم من العمر نفسه والمحافظة عليها. ولاحظت أن الأطفال الذين يتمتعون بمعامل ذكاء قدره (160) فما فوق كانوا يعانون من مشكلات العزلة الاجتماعية. واكتشفت أيضاً أن أكثر الأطفال ذكاءً هم الأقل قدرة في أغلب الأحيان على تكوين صحبة حقيقية، وأن كثيراً من الأطفال عند مستوى ذكاء (180) أو أكثر طوّروا عادات شخصية في اللعب الانعزالي. وأكدت الأبحــاث فيما بعد بصورة ثابتة على النتائج التي توصلت إليها الباحثة هولينجورث (DeHaan & Havighurst, 1961; Gallagher, 1958; Janos, Marwood, & Robinson, 1985).

وأضافــت الأعمال التــي قامت بها ميراكا جروســ (Miraca Gross (1992, 1993, 2004 حــول الصداقة والأطفال الموهوبين كثيــراً إلى فهمنا حول الكفايــة الشخصية والاجتماعية ضمــن هــذه الفئة من الموهوبيــن. ونفذت جروســ (Gross) دراسات لاختبــار الآثار الطويلة المــدى للتسريع، ووجدت فوائد اجتماعية وانفعالية مهمة. وتوصلت أيضاً إلى أن وجهات نظر الطــلاب الموهوبين تخضع للتسلســل الهرمي للنمو في مراحل ترتبط بالعمر. ولاحظت أيضاً أن نضــج الأطفال يجعل توقعاتهم ومعتقداتهم حول الصداقة أكثر تعقيداً. وقد رسمت خلال أبحاثها خمس مراحل خطية (linear stages)، هي: الشراكة في اللعب، والتحدث مع الآخرين، والمساعــدة والتشجيــع، والحميمية/ التعاطف، والمأوى الآمن. وقــد وجدت جروس (Gross) مــن خلال الدراسات التي أجرتها أن ما يقوم به الأطفال الموهوبون في البحث عن الصداقة غيــر موجه بالعمر الزمني مثلما هو الحال في العمر العقلي. ومن الجدير بالذكر أن الأبحاث التــي نفذتها جروس (Gross) تتوافق مــع الدراسات التي تتبعت خبــرات الطلاب الموهوبين الذين جرى تسريعهم، ولم تجد نتائج سلبية مهمة لها علاقة بالكفاية الشخصية والاجتماعية (Colangelo, Assouline, & Gross, 2004; Olszewski–Kubilius, 2002; Rinn, 2008)، وعلى أي حال، يبدو أن من الواضح جليّاً أن الكفاية الشخصية والاجتماعية والقدرة على البحث عن العلاقــات المفيدة مع الشباب الآخرين واكتشافها، يعتمد في أغلب الأحيان فقط على التفوق

العقلي الخارق على الآخرين. وأن الطلاب الموهوبين، يتعلمون في أثناء عملية النمو والنضج الكفاية الشخصية والاجتماعية، ويصبحون قادرين على تكوين الصداقات المهمة الضرورية.

وقد أقرت الأبحاث إلى جانب قدراتهم على النمو في تطوير علاقات وصداقات جدية متطورة، بوجود أدلة على أن الطلاب الموهوبين يطوّرون خصائص وكفايات شخصية أخرى. وفي هذا الإطار، سُلّط الضوء على الدافعية الداخلية أو مركز ضبط داخلي. وقد عبّر الأفراد الذين افترضوا سيطرتهم أو مسؤوليتهم عن الأحداث في حياتهم، عن أهمية موقع الضبط الداخلي. وقد وجد الباحثون أدلة على هذه السمة بين الشباب الموهوبين (Goldberg & Cornell, 1998; Hebert, 2000a; McLaughlin & Saccuzzo, 1997). وتساعد مثل هذه السمة على تفسير إلى أي درجة يستطيع الطالب تعرف العلاقة بين سلوكه الشخصي ومخرجات هذا السلوك. ولا شك في أن فهم هذه السمة وكيفية تطويرها بين الشباب سوف يساعد المربين على دعم الموهوبين ذوي التحصيل المتدني.

عرّف نيهارت Neihart الصمود (Resilience) على أنه «القدرة على تحقيق الصحة العاطفية والكفاية الاجتماعية على الرغم من وجود تاريخ من المحن والتوترات». وعُدّ (الصمود أو المرونة) أيضاً إحدى سمات الشباب الموهوبين. وقد أجرى فريق من الباحثين يتكون من ريس، وهيبرت، ودياز، وماكسفيلد، وراتلي Reis, Hébert, Diaz, Maxfield, and Ratley (1995) من مركز الأبحاث الوطني للنابغين والموهوبين، دراسة استغرقت (3) سنوات على طلاب من ذوي القدرة العالية والتحصيل المرتفع أو المتدني في مدرسة ثانوية تقع في منطقة حضرية، ووجد هؤلاء الباحثون أن كثيراً من الطلاب ذوي التحصيل المرتفع قد أظهروا مرونة في التغلب على المشكلات المرتبطة بأسرهم ومدارسهم الثانوية ومجتمعاتهم المدنية. وقد ذكر الباحثون أن الجلد والصمود والشجاعة التي أظهرها المراهقون كانت جديرة بالإعجاب؛ لأن هؤلاء الطلاب قبلوا دون أي ضجة الظروف الصعبة التي يعيشون فيها وقدّروا الفرص التي قدمتها لهم المدرسة والمجتمع. لقد أدّوا أفضل ما لديهم، وكانوا في طريقهم ليصبحوا طلاب موهوبين وقادة مدرسيين وباحثين ونجوماً رياضيين تخرجوا وحصلوا على منح دراسية، وانتقلوا إلى أفضل المدارس والكليات في البلاد.

وأن الدراســة التي أجرتها ريس (Reis) وزملاؤها عام 1995 جديرة بالذكر أيضاً، حيث وجد الفريق البحثي الذي نفّذ هذه الدراسة دليلاً على الوعي بالتعدد الثقافي، ومراعاة شعور الآخرين بين الطلاب في مدارس ثانوية حضرية. واعترف هؤلاء الشباب أن تقدير الاختلاف الثقافـي كان جزءاً مهمّاً من هويتهم، وسلّطوا الضوء على مدى اعتزازهم بطلاب مدرستهم الثانويـة الذين يختلفون عنهم ثقافيّاً، وكيف ساعدهم تقديرهم للتنوع على أن يصبحوا أكثر نضجاً.

إن تطـور المهارات الانفعالية مـع المهارات الشخصية والاجتماعيـة والكفاية الثقافية يساعـد على إعداد الشباب لحياة نافعة، إذ يمكن أن يؤدي المربون أدواراً مهمة في دعم مثل هذه الكفايات، من خلال إثراء المنهاج والبيئات المدرسية التي صُمّمت لدعم النمو العاطفي.

تقدير المواهب وإدراك طرق دعم تطور الطلاب

الموضـوع الأخيـر فـي معايير برمجـة تربيـة الموهوبيـن المتعلقة بالنمـو الاجتماعي والانفعالي هو تقدير المواهب بين الشباب الموهوبين، وإدراك طرق دعم نمو جوانب نبوغهم ومواهبهـم (مثـال: انظـر 1.5 – 7.5). يولـي الطلاب الموهوبـون اهتماماً كبيراً بـأن يكونوا قادريـن علـى تطوير جوانب قوتهـم في مجال موهبتهـم أو جوانب اهتمامهـم التي يمكن أن ترتبـط بأهداف مهنة المستقبـل. لذا، يعترف الباحثون منذ أمد طويـل بأهمية توفير فرص التلمـذة (mentorship) لهـؤلاء الطـلاب. وتتضمـن التلمـذة علاقة شخصية بيـن الشباب والكبـار الذيـن يمكن أن يكون لديهـم تجارب وخبرة في جانب معيـن، أو يكون لديهم معرفة جيدة في موضـوع محدد. إن العلاقات الداعمة والاهتمامات المشتركة والعواطف المشتركة أو الاهتمامـات المهنيـة يمكن أن تجمع الطـلاب والكبار معاً. ويعمـل الموجهون والمرشدون (mentors) مـع متلقي خدماتهم (protégés) بصفتهم شـركاء عندما يكتشفون اهتماماتهم وعواطفهـم المشتركـة. وقد لاحظ المعلمـون والباحثون في حقل تربيـة الموهوبين في أغلب الأحيـان، أن فوائـد برامج دعم النمـو الاجتماعي والانفعالـي للطلاب الموهوبيـن تفوق أي أهـداف أكاديميـة أو مهنية. وأقر الباحثـون والممارسون بازدياد فهم الـذات والثقة بالنفس (Nash, 2001; Siegle, McCoach, & Wilson, 2009)، والالتـزام والتعاطـف والثقـة بالـذات (Tomlinson, 2001)، وازديـاد المسؤوليـة (Subotnik, 2003)، والصـورة الإيجابيـة للذات

(Goff & Torrance, 1999). واحتفلـت توملنسـون Tomlinson (2001) بمزايـا هذا المنحنى عندمـا أكدت على أن التلمـذة القوية تساعد على إعداد الشباب كـي يعيشوا من أجل تحقيق هـدف عظيم، والتركيز على الشبـاب الصغار وتقديرهم لا يكون فقـط بالبناء على المعرفة السابقة لهم، بل أيضاً بالاعتماد على حكمتهم.

تتضمـن عملية تقدير المواهب المختلفة وإدراك الطرق التي تطوّر جوانب قوة الطلاب الموهوبين والموهوبين، الجهود التي تبذلها المدرسة في تصميم فرص الدعم الملائمة. ومثل هذه الجهود مفيدة وذات قيمة، وستحقق للمجتمعات فوائد في المستقبل.

تصميم بيئة صفية صديقة للموهوبين: منحى المعلم الواحد

تظهـر المناقشـة التالية كيف أن كيـت (Kate) وهي معلمة الروايـات الخيالية للطلاب الموهوبيـن في الصـف الثامن، ضمّت مجموعة من الإستراتيجيـات المتعددة التي اختبرتها الكاتبـة لإيجاد بيئة صفية صُمّمت لدعم النمـو الاجتماعي والانفعالي لطلبتها. وكان التحدي الـذي واجهته كيت يتمثـل في المهمة الحاسمـة لإيجاد مناخ عاطفي في غرفـة صفها يجعل طلبتها قادرين على الشعور بقيمة ذكائهم وإبداعهم، ومدى الاحترام الذي يكنّه لهم معلموهم وزملاؤهم بصفتهم أفراداً.

كانت كيت معلمة لفنون اللغة، تعمل مع طلاب حدّدتهم المنطقة التعليمية رسميّاً على أنهم موهوبون. واستقبلت كيت طلبتها في اليوم الأول من المدرسة بكيس من الورق البني الصغير المزخـرف بالأشرطة، حيث أمضت وقتاً قصيراً خلال الصيف، في متجر محلي لشراء مواد رخيصـة وضعتها في كيس صغير، وأرفقت بالكيسـ ملاحظة صغيرة للطلاب ترحب بهم في غرفة صفها، وتشرح لهم الفئات الآتية الموجودة فيه:

- قرص مدمج فارغ، يتعين عليك في هذا الصف أن تضيء طريقك حتى تنجح.
- حلوى، تذكّر أن تحافظ دائماً على روح الدعابة.
- قطعة من أحاجي وألغاز لعبة الصور المقطعة: كل واحد في غرفة الصف فريد من نوعه، لكننا نستطيع معاً أن نصنع شيئاً عظيماً.

- مشبك ورقي ضخم، سوف نساعد بعضنا بعضاً في هذا الصف حتى نحافظ جميعاً على المشبك.
- دفتر ملاحظات صغير، سوف تحتاج إليه حتى تتمكن من اقتناص لحظاتك المهمة التي تصل فيها إلى الدهشة «آها..!!».
- رخصة مرور لواجب بيتي حر، هذه الرخصة تستخدمها في أحد الأيام عندما تحتاج إليها (Hebert, 2011, p.353).

صمّمت كيت هذه المناقشات لطلبتها بقليل من الإعداد والإبداع، لمساعدتهم على إدراك أنهم في الطريق لخوض عام أكاديمي عظيم في فنون لغوية متقدمة. وبعد أن فرغت مجموعة الأكياس البنية الصغيرة، استمتعت كيت بتسهيل نشاط كانت تسميه «حقائق صغيرة معروفة»، وطلبت إلى طلبتها الجدد أن يسجلوا في بطاقة خمس حقائق مثيرة مرتبة أبجديّاً أو بعض المعلومات عن أنفسهم، وقد وضحت ذلك ضمن قائمة الحقائق الخمس. وكان أحد البنود عبارة عن كذبة وكانت إحداها غير صحيحة. ثم وُجِّه الطلاب لتبادل البطاقة مع زميل آخر، والاستمتاع بالمناقشة الثنائية، وتحديد «الكذبة» من بين هذه البنود أي الحقائق الخمس غير صحيحة. انضمت كيت إلى هذا النشاط، وكانت لائحة المعلومات الصغيرة عن نفسها كالآتي:

- أنا أستمتع برقصة الزومبا (Zumba).
- أنا أحد توائم ثلاثة.
- كنت في سنة التخرج رئيساً في مدرستي الثانوية للنادي الأمريكي لصانعي بيوت المستقبل.
- أستمتع بصفتي فتاة صغيرة، بجعل أصدقائي يرتدون دمى تظهر في فناء البيت للجيران جميعهم في الشارع الذي أقطن فيه.
- عشت في يوم من الأيام في زيورخ، سويسرا.

استمتع طلاب كيت عندما أشركوا بعضهم بعضاً في بعض الجوانب المثيرة في حياتهم، وكذلك معلمتهم. وعندما عرف الطلاب أن معلمتهم كانت قادرة على أن تقول لهم «كذبة» كان ذلك مصدر بهجة لهم. وعلى الرغم من أن كيت لم تعش أبداً في سويسرا، فقد شاركت طلبتها حلمها في قضاء صيف واحد مع حقائبها عبر أوروبا. وبعد أن أنهى الطلاب محادثاتهم

مع أقرانهم، جعلت كيت كل طالب يقدم صديقه الجديد أو صديقته إلى باقي طلاب الصف، وكانــت ضحكاتهم البريئة الرائعة تُسمع في أرجاء الصــف. وسرعان ما تعلم الطلاب أشياء كثيــرة بعضهم من بعض. وفي الواقع، فإن هــذه الأنشطة والمحادثات الرقيقة التي صاحبتها وفرت لكيت بداية سنة رائعة خالية من أجواء التهديد.

وقــد نفــذت كيــت فــي نهايــة الأسبــوع نشاطــاً آخــر أطلقــت عليــه اسم بطاقــة عمل (business card)، حيــث شرحت لطلبتها كيــف يصمم المحترفون بطاقات العمل التي تظهر صورة للعالم الذي يتعلق بهم فقط. وجمعت بعد ذلك بطاقات عمل كانت قد احتفظت بها خلال سفرها، وساعدت طلبتها على رؤية كيف تقدّم هذه البطاقات رسائل واضحة. واستمتع طلبتها برؤية الرسوم على بطاقة أندرو (Androw) الخضراء، وقالت لهم إن أندرو كان كثير الاهتمام بالتفاصيــل وتجميل الحدائق والمناظر الطبيعية. وكذلك قدّمــت بطاقة كيت التي أحضرتها من مطعم بون باجرلي (Boone Bagerly Restaurant)، أيضاً رسالة واضحة فحواها أن لدى النــاس في بون (Boone) مكانــاً عظيماً للاستمتاع بتناول طعام الإفطــار في أجواء مشمسة. وعرضــت بطاقة مركــز لوتس للعلاج في أثينــا رسالة جديرة بالاهتمام أيضــاً، تفيد أن كيت استمتعــت بجلسة تدليك (مساج) على يد اختصاصيــة معالجة خلال أوقات متعبة من العام. وربما افترض طلاب كيت من خلال زهرة اللوتس الملونة على بطاقة عمل، أن معلمتهم كانت في أيدي أمينة.

وقــد طلبــت كيت من طلبتها بعد الانتهــاء من مناقشة بطاقات الأعمــال، أن يفكروا في الســؤال الآتــي: ماذا تقول عنك بطاقة العمل؟ وزّعت كيت صفحــات كبيرة من الورق وأقلاماً وطباشير ملونة، وأتاحت لهم الوقت الكافي لتصميم بطاقات العمل الشخصية.

كان هــدف كيت من وراء ذلك النشاط مساعــدة كل طالب من الطلاب الموهوبين على العثور على صديق في صف فنون اللغة. وقد أرادت أن يتعرف الماهرون في الخيال العلمي على بعضهــم بعضاً. كما أرادت أن تجعل الفتيات اللواتي صممن خطوات الرقص يجدن راقصات أخريــات، وأن تجعــل مشجّعي الرياضــة يجدون من يشاركونهم هذا الاهتمــام. كان تؤمن أن صداقات جديدة سوف تنشأ من خلال الاهتمامات المشتركة.

وتعزيزاً لأهمية علاقات الصداقة المذكورة سابقاً، ضمّت كيت نشاطاً بسيطاً من الفنون اللغوية يركّز على الصداقات إلى النشاطات الأخرى. وفي صباح أحد الأيام، وزعت كيت طلبتها في مجموعات ثنائية، وأتاحت لكل زوج منهم الفرصة للتعرف إلى زميله، ثم طلبت إليهما كتابة بيتين من الشعر يتحدثان فيهما عن صداقتهما الجديدة، على أن يتضمن كل بيت كلمتين فقط.

وبعد أن أنهى الطلاب كتابة قصائدهم وقدموا أصدقاءهم الجدد إلى زملاء الصف، شجعتهم كيت على أن يرفقوا مع قصائدهم عملاً فنيّاً أصيلاً. وقد عُرضت القصائد والرسوم التوضيحية بفخر على لوحة الإعلانات في غرفة الصف.

تمكّنت كيت إضافة إلى الإستراتيجيات التي صمّمتها، من جعل طلبتها يتعرفون إلى بعضهم بعضاً وإلى معلميهم الآخرين. وأدركت أنها في حاجة إلى معرفة معلومات مهمة أكثر حول اهتمامات طلبتها. وقد أجرت مسحاً لتحديد ميول الطلاب؛ من أجل تصميم أنشطة تدريسية ملائمة تهدف إلى مشاركة هؤلاء الطلاب الشباب اللامعين، وقد مكّنها هذا المسح الذي أجرته من عمل ارتباطات بين ميول طلبتها، ومنهاج فنون اللغة الذي كان عليها تدريسه. وأصبحت قادرة من خلال معرفة ميول طلبتها على تعديل المنهاج لإبراز الحاجات الضرورية لهم.

وقد اتبعت كيت توصيات نيوجنت (2005) Nugent التي تقول إن المعلمين يطورون مغامراتهم المثيرة الخاصة عن طريق توجيه أسئلة حول العمل الذي يستمتعون به بعد المدرسة، وأنواع الرياضة التي يشاركون فيها، والناس المهمين في حياتهم، والرحلات العائلية، والاهتمامات القرائية، وكيفية الشعور نحو عمل أدبي خاص. وعندما وضعت قائمة من الأسئلة لطلبتها اكتشفت معلومات مفيدة يمكن أن تثري تدريب الفنون اللغوية، وتساعد في الوقت نفسه على إيجاد بيئة صفية داعمة أيضاً. واعتقدت كيت أنه إضافة إلى تخطيط المنهاج الذي تعلمه عندما ينتهي الطلاب من مخترعاتهم، فإن عليها أن ترسل إليهم رسالة تقول فيها: «إن اهتمامي بكم يتجاوز غرفة الصف، وأريد منكم أن تعرفوا ما اهتماماتكم». وفكرت كيت في أسئلة ذكية، مثل: «ما الصورة التي تضعها على شاشة الحماية في جهاز الحاسوب الخاص بك؟ ولماذا؟ (Hebert, 2011, p.361)، لو كنت تستطيع تغيير أي شيء في مدرستك، فما هذا الشيء؟» تعلمت كيت من خلال هذه الأسئلة قدراً كبيراً من المعلومات المفيدة المتعلقة باهتمامات طلابها وأساليب تعلُّمهم والخصائص الشخصية وحياتهم خارج أسوار المدرسة.

وإضافة إلى كون كيت معلمة للفنون اللغوية، كانت محظوظة؛ لأن جوانب المحتوى المختلفة لمنهاجها أتاحت لها الفرصة لإبراز الحاجات الاجتماعية والانفعالية لطلبتها من خلال الأدب. وكانت كيت مولعة بتوظيف الأدب في تسهيل مناقشات الطلاب المتعلقة بقضاياهم واهتماماتهم. ومع أنها لم تكن اختصاصية بالمعالجة، لكنها عرفت أن عليها بصفتها معلمة صف أن تكون قادرة على تسهيل مناقشات نوعية حول كتاب جيد مع طلاب المدرسة المتوسطة. وعليه، فإنها تستطيع بذلك أن تساعد طلبتها على رسم خط مواز آخر بين خبراتهم والسمات الرئيسة الموجودة في القصائد الشعرية، أو القصص القصيرة التي كانوا يقرؤونها في غرفة الصف. وقد كان هدفها من هذه المناقشات توجيه طلبتها لفهم ذواتهم. وكانت أيضاً مسرورة عندما تلاحظ أن طلبتها يستمعون فعلاً بعضهم إلى بعض، وعندما كانوا يتبادلون المشاعر حول خبراتهم الشخصية المتعلقة بالسمات المركزية المذكورة في الكتب. وقد تمكّنت كيت من رؤية ذلك في أثناء مساعدتها الطلاب على فهم أنفسهم، والنجاح في مواجهة مشكلات نمو المراهقين عن طريق عرض أدب يرتبط بأوضاعهم الشخصية بصفتهم مراهقين موهوبين.

اتفقت كيت مع هالستيد Halsted (2009)، الذي أكد على أن الأدب يستحوذ على مشاعر الطلاب الموهوبين، واستطاعت أن تفهم أن الخبرة المريحة للأعصاب بدأت عندما استمتع الشباب بقراءة كتاب، واكتشفوا أن الشخصية الرئيسة فيه كانت تتشابه مع شخصياتهم إلى حدٍّ بعيد. ويمكن إرجاع هذا التفاعل إلى البحث عن الهوية، وأن أكثر طلاب كيت الموهوبين الذين كانوا يألفون الشخصيات التي قرؤوا عنها في الكتب، هم الذين أصبحت عملية التعرف إلى الهوية أكثر معنى وفائدة لديهم. وعندما تحدث عملية التعرف إلى الهوية، فإنها تترافق مع التنفيس والشعور العاطفي الذي يجعل الطلاب الموهوبين يعرفون أنهم ليسوا وحدهم في مواجهة المشكلة. ورأت كيت أن طلبتها قد استمتعوا بالأدب، وتعلموا بالإنابة (vicariously) من خلال شخصيات الكتب، وكانوا قادرين في أغلب الأحيان على اكتساب طرق جديدة في فحص قضاياهم المزعجة. ونظراً إلى الأسلوب الحساس الذي سهّلت كيت من خلاله المناقشات الصفية، اكتسب طلبتها قوة الإدراك والفطنة، وكانوا في أغلب الأحيان قادرين على تطبيق إستراتيجيات جديدة لحل المشكلات ومناقشتها مع زملاء الصف عندما تحدث في المستقبل مشكلات مماثلة.

أدركـت كيت مـن خلال تيسيرها للمناقشــات أنها في حاجة إلى عرضـ أنشطة متابعة ذات معنى بعد الانتهاء من مناقشة الطلاب لكتاب ما. ولتحقيق هذا الغرض اقترحت خيارات متنوعة ممتعة، مثل الكتابة الإبداعية، المذكرات اليومية، صور كرتون، مدونات، كتابة أغاني، كتابة موسيقى الراب، تصميم إعلانات تلفازية أو أي خيارات شخصية أخرى يستطيع الطلاب توليدها. واكتشفت كيت في أثناء انهماك الطلاب في هذه الأنشطة أنهم استمروا في المناقشة بينهم وبين أنفسهم حول القضايا التي نوقشت مبكراً مع طلاب الصف جميعاً، واستمروا في تزويـد بعضهم بعضـاً بتغذية راجعة مساندة. وابتسمت كيت بعد إحـدى المناقشات الصفية عندمـا رأت اثنيـن من طلاب الصف الثامـن يتحدثان بهدوء وعلانية أمـام الآخرين، وآخر يعلّـق على حديثهما قائلاً: جمـال أنا لم أكن أعلم أن سام شيرلـوك (Sam Sherlock) اعتاد على مضايقتك والتحرش بك في الصف الأول. إن ذلك يجعلني أشعر على نحو أفضل عندما أعرف أنني لم أكن الطفل الوحيد الذي ضايقته في الماضي.

وتعلمت كيت أيضاً في أثناء عملها بهذه الطريقة، أن أنشطة المتابعة في صفها يمكن أن تكون تعاونية أو فردية. واكتشفت كذلك أن اشتراك الطلاب في المناقشات يجعلهم ينهمكون فـي الكشف عن ذواتهم بطريقة أكثر جدية. وقد وفرت المذكـرات اليومية الخاصة بصفتها أنشطة للمتابعة، الوقت الكافي للطلاب لمعالجة مشاعرهم. واعتقدت كيت أن أنشطة المتابعة كانـت مهمة لطلبتها تمامـاً كمناقشة الكتب، ووجدت أنه كلما كانـت أنشطة المتابعة عملية ، صـار طلابها أكثر استعداداً للحديـث. ووجدت أن من المدهش كيف أن انخراط الطلاب في الأنشطـة العملية في غرفة الصف كان مهمّاً جدّاً للشباب كي يكونوا أكثر ارتياحاً في مناقشة الأمور الشخصية. ولاحظت في هذا السياق أن الفتيات لم يكن لديهن مشكلة في هذا الأمر.

واكتشـف كيـت كذلـك أنها قـد استمتعـت بتسهيـل المناقشات حـول القضايـا الاجتماعية والانفعاليـة باستخدام الأفـلام السينمائية. ووجدت أن هـذه الإستراتيجية يشـار إليها في ميدان تربيـة الموهوبين بالمشاهدة الموجهـة للفيلم (Hebert & Hammond, 2006; Hebert & Sergent, 2005).

وأدركت أيضاً أن الأفلام السينمائية تعد مكوناً مهمّاً في ثقافة المراهقين، وأشار طلبتها إلـى أن هدوء أعصابهم يعني أن يكون لدى الفرد معرفة واسعة بأكثر الأفلام الحالية شهرة.

ولما كانت هذه الأفلام السينمائية تؤدي دوراً مؤثراً في حياة المراهقين، فقد اعتقدت كيت أن طلبتها الموهوبين سوف يتقبلون الموضوعات شديدة الحساسية باستخدام الأفلام الممتعة. وباستخدام الأفلام السينمائية التي تتواءم مع منهاج كيت لفنون اللغة، حرصت من حين لآخر على تعزيز نتائج دراسة بحثية عن تقديم رواية بالتوازي مع تقديم فيلم لإبراز القضايا الانفعالية، مثل الصداقة وتطوّر الهوية وضغط الرفاق وتوقعات أولياء الأمور والأسرة. وكانت كيت خلال استمتاعها وطلبتها بالنقاشات التي تلي عرض الفيلم، قادرة على توصيل محتوى فنونها اللغوية، إضافة إلى عرض إرشادات صفية صحية.

وجدت كيت في أثناء عملها الذي استخدمت فيه الأفلام السينمائية، أن عليها في بعض الأوقات تقديم جلسات حوار موجهة لمجموعة صغيرة من المراهقين الذين كانوا يعانون من قضايا خاصة، مثل تدني التحصيل والسعي نحو الكمال أو التفوق المصحوب بصعوبات التعلم. واختارت في بعض الأحيان أن تنظم جلسات لمجموعة من جنس واحد للأفلام التي تتناول قضايا تتعلق بالجنسين محددة بأسلوب حساس. واعتادت كيت تقديم هذه الفرص لطلبتها في أثناء الغداء أو بعد المدرسة. وقد لوحظ أن هذه المجموعات الصغيرة من الطلاب، شعرت براحة أكبر في الجلوس في مكان يشارك فيه فقط طلاب من الصف نفسه يواجهون التحديات نفسها. وعندما دمجت كيت فقط أنشطة المتابعة المتعلقة بتوظيف الأدب، وجدت أنه من المفيد أن تساعد الطلاب على معالجة المشاعر التي استثيرت عن طريق أنشطة ممتعة وعملية. وقد تضمّن تصميم كيت (Kates design) للبيئة الصفية الصديقة للموهوبين، جنباً إلى جنب مع استخدام إستراتيجيات موجهة للنمو الانفعالي لدى طلبتها، تخصيص صندوق بريد في غرفة الصف، بهدف جعل طلبتها قادرين على التواصل معها سرّاً. وقد زوّد المعلم المساند لكيت في أثناء السنة التي درّست فيها الطلاب بأدلة تثبت أن طلاب المدرسة المتوسطة في حاجة في أغلب الأحيان إلى متنفس للأسرار يعبرون من خلاله عما يحدث في حياتهم سواء في البيت أو المدرسة. وتجدر الإشارة إلى أن كيت وجدت أدلة على النجاح باستخدام هذا المنحى، وكانت تضع صندوق بريد في غرفة صفها كل عام، حيث كانت تحضر صندوق أحذية وتغطيه بورق ملون لامع، وتوضح لطلبتها أنه بإمكانهم وضع رسالة في الصندوق، وتؤكد لهم أنهم سوف يجدون رسالة جوابية في مغلف مختوم في اليوم التالي.

وقد وجدت خلال السنوات التي نفذت فيها «صندوق بريد الآنسة كيت» (Ms. Kates' Mailbox) أن الطلاب قد نجحوا في إيصال أفكارهم حول دروس فنون اللغة التي كانت تغمرهم بالمتعة، مثل إعادة النظر في طراز ملابسها، أو البوح عن علاقات البنات والأولاد بعضهم ببعض. وقد تلقت كيت من حين إلى آخر، رسائل من الطلاب تضمنت دعوات للمساعدة على قضايا جدّية كانت تعرف أنها غير مهيّأة للتعامل معها. وكانت تجيب عن هذه الرسائل في اليوم التالي بمحادثة خاصة مع الطالب، وتلفت الانتباه إلى تحويل الطالب إلى المرشد المدرسي، وتساعدهم على وضع جدول زمني للجلوس مع المرشد المدرسي خلال الأوقات الصعبة التي عاشوها في الصف الثامن. وكانت فكرة صندوق كيت طريقة فاعلة لتواصل الطلاب بمعلميهم، وكوّنت متنفساً مهمّاً للمراهقين عندما يحتاجون إلى الدعم والمساندة والتشجيع أو الإرشاد من الكبار.

أما المكوِّن المهم الآخر من غرفة صف كيت لفنون اللغة، فتمثّل في الوقت المهم المكرّس خلال العام لمشاركة الطلاب في المشروعات الاجتماعية. فعندما لاحظت كيت ظهور بعض السمات لدى طلبتها، مثل النضج الأخلاقي والحساسية والتعاطف، اعتقدت أن المنحى الطبيعي لدعم هذه الخصائص هو تشجيع طلابها على الإنخراط في مساعدة الآخرين في المجتمع. وكانت كيت تعتقد أن مشاركة الشباب الموهوبين في مشروعات عمل اجتماعية تظهر الحاجة إلى التوافق بين قيم المراهقة لديهم وأفعالهم، تجعلهم قادرين على التعامل مع مشكلات مجتمعية واقعية، ويؤدون دوراً مؤثراً في عمليات التغيير (Hart, Atkins, & Donnelly, 2006).

وقد استخدمت كيت إبداعها الشخصي لإتاحة مثل هذه الفرص لطلبتها، واكتشفت وجود علاقات بين منهاج فنون اللغة ومشروع العمل الاجتماعي. وعندما قرأت كيت رواية حول التحديات التي واجهها مراهق في إحدى عائلات العمال المهاجرين، تأثر طلابها بالمشكلات التي واجهتها تلك العائلة، انخرطوا في مشاريع اجتماعية لمساعدة الأسر التي تعيش في مجتمع المهاجرين بالقرب من مكان عيشهم. وقد أدّت رواية أخرى تدور حول قصة علاقة مؤثرة بين شاب في مقتبل العمر وامرأة عجوز، إلى تواصل كيت بأحد بيوت رعاية المسنين عن طريق الزيارات والمشروعات التي تربط بين المراهقين وأصدقائهم في بيوت الرعاية تلك.

وكانـت كيت تجد مع كل مشـروع توعية تنفذه، أن طلابها يكتشفـون أن العمل التطوعي نحو الآخرين الأقلّ حظّاً يجعلهم يشعرون بالسعادة ويساعدهم على الشعور بتحقيق الذات من خلال تغيير هادف في مجتمعاتهم.

المساندة لإيجاد بيئة صفية صديقة للموهوبين: الأسس الفلسفية لمدرسة «كيت»

حان الوقـت للمربين والإداريين في المناطق التعليميـة المهتمة بتطبيق معايير برمجة تربية الموهوبين في مدارسهم أن يفكروا ملياً في المعتقدات الفلسفية التي توجه عملية تصميم بيئـات صفية. هل الغرف الصفية في هذه المدارس مشابهـة لصفوف كيت؟ وإذا كانت غير ذلك، فما الذي يجب تغييره؟ وهل تحتاج المناطق التعليمية إلى التأمل في معتقداتها الفلسفية المرتبطة بتربية الطلاب الموهوبين؟ وكيف يمكن أن تكون هذه الفلسفة؟

كانت كيت محظوظة في العمل في مدرسة متوسطة يقدر فيها الإداريون والزملاء طريقتها في إيجاد بيئة صفية داعمة للنمو الاجتماعي والانفعالي. وأدركت أن طريقتها الفلسفية في تربية طلاب مدارس الصفوف المتوسطة كانت منسجمة مع القيم التي تؤمن بها في تربية الموهوبين، حيـث اعتقدت أن تعليـم الطلاب الموهوبين في المدارس المتوسطـة يتطلب المحافظة على الصرامة الأكاديمية، وتوفير مناهج تقدم تحديات ذهنية. وآمنت كذلك بأن الشباب الموهوبين سوف يشاركون بفاعلية أكبر في الأعمال الذهنية، إذا لُبِّيت حاجاتهم الاجتماعية والعاطفية.

ولحسن الحظ، فقد اعتمد زملاء كيت في المهنة على المنحى نفسه أو الطريقة نفسها فـي التربيـة. وأكد أعضـاء هيئة التدريـس على حاجات الطـلاب الموهوبين إلـى مستويات ملائمـة من التحديـات الأكاديمية، وإلى بعض الوقت كل يوم للعمـل مع طلاب آخرين لديهم القـدرات والاهتمامـات والدافعية نفسهـا. وآمنوا كذلك بضـرورة استمـرار الخدمات التي تتضمـن الإرشاد والتسريـع والإثراء والأنشطة المساندة للمنهـاج. وعلى أي حال، فقد عملوا بجـد لتوفيـر بيئة تستجيـب تربوياً لمستوى تعلّـم الطلاب وسرعة تقدمهـم، وتعترف بالعمل المتميـز والجهـود المتواصلة، وفرص اختيار الموضوعـات المرتبطـة باهتمامات الطلاب (Robinson, Reis, Neihart, & Moon, 2002).

وقد أقر زملاء كيت والإداريون عند فحص استمرارية الخدمات التي يقدمونها للطلاب الموهوبين، بالحاجة إلى تطوير منحنى واسع وشامل من أجل دعم النمو الاجتماعي والانفعالي عن طريق تصميم مجموعة متتابعة من المهارات الانفعالية لاستخدامها في تربية المراهقين الشباب. ومن أجل متابعة هذا المنحنى، فإنه يتعين على المربين أن يفكروا في اختبار معايير برمجة الموهوبيــن، وتطوير قائمة بمهارات التدريب الانفعالية ودمجها في منهاج المدارس. وعلى أي حال، يمكن الاستفادة من القائمة الآتية من المهارات بصفتها بداية لتطوير المنهاج الموجه للنمو الاجتماعي والانفعالي:

- فهم الذات
- فهم الآخرين
- تطوير التعاطف
- العمل التعاوني مع الآخرين
- علاقات الأقران
- العلاقات الوالدية
- الاستدلال الأخلاقي
- التساؤل الإخلاص
- التواصل مع الذات
- توكيد الذات وكسب التأييد
- إدارة الصراع
- تطوير الهوية
- الاحتفال بجوانب قوتك
- التمتع بروح الفكاهة
- تقدير الاختلافات بين الذكور والإناث
- الاحتفال بالتنوع
- التخطيط للمستقبل

كانـت مدرسـة كيت نموذجاً لمنحى باركـر بالمـر (1993) Parker Palmer في التربية. حيث يرى بالمر وهو فيلسوف تربوي معروف جيداً، أن التعليم عبارة عن إيجاد مساحة للتعلم. وقـد تضمّنت استعارتـه الشعرية لبيئة التعلم ثـلاث سمات مهمة في دعـم النمو الاجتماعي والانفعالي للشباب، هي: الانفتاح (openness)، والحدود (boundaries) وروح الضيافة (spirit of hospitality). ووفقاً لما قاله بالمر، فإن الانفتاح يشير إلى إزالة الحواجز التي تقف حائلاً أمـام عملية التعلـم، وأشار إلى أن المربين الذين يصممون مساحات التعلم عليهم أن يقرروا حدود هذه المساحة، وأن يحموها. واعترفوا أن مساحات التعلم في حاجة إلى بنية، إذ يحدث دون ذلـك الفوضـى والارتبـاك. إضافة إلى ذلك تضـم مساحات التعلـم روح الضيافة، التي وضحهـا بالمر، بانفتاح الأفراد على استقبال بعضهم بعضـاً، واستقبال الأفكار الجديدة من الآخريـن. وأكد بالمر كذلك على أن مساحات التعلم يجب أن تتمتع بروح الضيافة حتى تجعل عمليـة التعلم ممتعة ومرنة بصورة كافية لتوفيـر مساحة للشباب لتجريب التحديات الصعبة المتضمنة في عملية التعلم، مثل اختبار الفرضيات، الاستفهام عن المعلومات الخاطئة، والتعامل مع الانتقادات المتبادلة في مجتمع من المتعلمين.

ويمكـن أن ينظـر إلى الغرف الصفيـة في جميع أنحاء مدرسة كيـت، على نحو ما أشار كنـدي (1995) Kennedy، بوصفهـا بيئات صديقة للموهوبين، حيـث يشعر الطلاب الأذكياء بالقيمـة والارتياح، والحرية في النمو الاجتماعي والعاطفـي، إضافة إلى النمو الذهنـي (ص. 292). وقد وصف كندي ما شاهده في صف كيت على النحو الآتي: هي بيئة تشجع الطفل على توجيه الأسئلة المعقدة، وتُحترم فيها الفروق الفردية، ولا يُقاطع أحد، بيئة يتوقع فيها الطفل تعلـم أشيـاء جديدة كل يوم، والاستمتاع بما تعلم (صـ. 232). أما فوجارتي (1998) Fogarty فقـد كانت منسجمة مع الرؤية السابقة، حيث إنهـا نظرت إلى مثل هذه البيئات الصفية على أنها أماكن تحتفل بالمتعة في العالم العاطفي والفكري للمتعلمين من خلال الثراء (richness) والعلاقات (ص. 655). وأخيراً، نجحت ستيفانيا مارشال (Stephanie Marshall) وهي رئيسة تأسيسية ورئيسة فخرية لأكاديمية إيلينوي للعلوم والرياضيات، في أن تظهر جوهر هذا المنحى من خلال رسالة بسيطة لكنها عميقة موجهة للطلاب في مدارس هذه الأيام. وتتلخص رسالة كيـت وكثيـر من معلمي الطلاب الموهوبيـن، في العبارة التالية التي يريـدون أن يضعوها في مقدمة صفوفهم: «اعتن بنفسك، اعتن بالآخرين، واعتن بهذا المكان».

ملاحظة: يمكن الرجوع إلى الإستراتيجيات الصفية والطرائق في هيبرت (2001) Hebert. يشجّع القرّاء على الاطلاع على هذا المصدر لمزيد من المناقشات والأمثلة الإضافية حول الأساليب التربوية العاطفية.

قائمة المراجع

Bucknavage, L. B., & Worrell, F. C. (2005). A study of academically talented students' participation in extracurricular activities. *Journal of Secondary Gifted Education*, 16, 74–86.

Calvert, E., & Cleveland, E. (2006). Extracurricular activities. In F. A. Dixon & S. M. Moon (Eds.), *The handbook of secondary gifted education* (pp. 527–546). Waco, TX: Prufrock Press.

Colangelo, N., Assouline, S. G., & Gross, M. U. M. (2004). *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students* (Vol. 1). Iowa City: The University of Iowa, The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.

DeHaan, R. F., & Havighurst, R. J. (1961). *Educating gifted children* (2nd ed.). Chicago, IL: University of Chicago Press.

Dole, S. (2001). Reconciling contradictions: Identity formation in individuals with giftedness and learning disabilities. *Journal for the Education of the Gifted*, 25, 103–137.

Fogarty, R. (1998, May). The intelligence—friendly classroom: It just makes sense. *Phi Delta Kappan*, 79, 655–657.

Gallagher, J. J. (1958). Peer acceptance of highly gifted children in elementary school. *Elementary School Journal*, 58, 465–470.

Goff, K., & Torrance, E. P. (1999). Discovering and developing giftedness through mentoring. *Gifted Child Today*, 22(3), 14–15, 52–53.

Goldberg, M. D., & Cornell, D. G. (1998). The influence of intrinsic motivation and self—concept on academic achievement in second— and third—grade students. *Journal for the Education of the Gifted*, 21, 179–205.

Gross, M. U. M. (1992). The use of radical acceleration in cases of extreme intellectual precocity. *Gifted Child Quarterly*, 36, 91–99.

Gross, M. U. M. (1993). Exceptionally gifted children. London, England: Routledge. Gross, M. U. M. (2004). *Exceptionally gifted children* (2nd ed.). New York, NY: RoutledgeFalmer.

Halsted, J. W. (2009). *Some of my best friends are books: Guiding gifted readers from preschool to high school* (3rd ed.). Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

Hart, D., Atkins, R., & Donnelly, T. M. (2006). Community service and moral development. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 633–656). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Hébert, T. P. (2000a). Defining belief in self: Intelligent young men in an urban high school. *Gifted Child Quarterly*, 44, 91–114.

Hébert, T. P. (2000b). Gifted males pursuing careers in elementary education. *Journal for the Education of the Gifted*, 24, 7–45.

Hébert, T. P. (2002). Gifted Black males in a predominantly White university: Portraits of high achievement. *Journal for the Education of the Gifted*, 26, 25–64.

Hébert, T. P. (2011). *Understanding the social and emotional lives of gifted students*. Waco, TX: Prufrock Press.

Hébert, T. P., & Hammond, D. R. (2006). Guided viewing of film with gifted students: Resources for educators and counselors. *Gifted Child Today*, 29(3), 14–17.

Hébert, T. P., & McBee, M. T. (2007). The impact of an undergraduate honors program on gifted university students. *Gifted Child Quarterly*, 51, 136–151.

Hébert, T. P., & Reis, S. M. (1999). Culturally diverse high—achieving students in an urban high school. *Urban Education*, 34, 428–457.

Hébert, T. P., & Sergent, D. (2005). Using movies to guide: Teachers and counselors collaborating to support gifted students. *Gifted Child Today*, 28(4), 14–25.

Hollingworth, L. S. (1926). *Gifted children: Their nature and nurture*. New York, NY: Macmillan.

Janos, P. M., Marwood, K. A., & Robinson, N. M. (1985). Friendship patterns in highly intelligent children. *Roeper Review*, 8, 46–49.

Karnes, F. A., & McGinnis, J. C. (1996). Self—actualization and locus of control with academically talented adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, 7, 369–372.

Kennedy, D. M. (1995). Plain talk about creating a gifted—friendly classroom. *Roeper Review*, 17, 232–234.

Lewis, J. D., Karnes, F. A., & Knight, H. V. (1995). A study of self—actualization and self—concept in intellectually gifted students. *Psychology in the Schools*, 32, 52–61.

McLaughlin, S. C., & Saccuzzo, D. P. (1997). Ethnic and gender differences in locus of control in children referred for gifted programs: The effect of vulnerability factors. *Journal for the Education of the Gifted*, 20, 268–283.

Mooney, J., & Cole, D. (2000). *Learning outside the lines*. New York, NY: Simon & Schuster.

Nash, D. (2001, December). Enter the mentor. *Parenting for High Potential*, 12, 18–21.

National Association for Gifted Children. (2010). *NAGC pre—K–grade 12 gifted programming standards: A blueprint for quality gifted education programs*. Washington, DC: Author.

Neihart, M. (2002). Risk and resilience in gifted children: A conceptual framework. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 113–122). Waco, TX: Prufrock Press.

Nugent, S. (2005). *Social and emotional teaching strategies*. Waco, TX: Prufrock Press.

Olszewski—Kubilius, P. M. (2002). A summary of research regarding early entrance to college. *Roeper Review*, 24, 152–157.

Olszewski—Kubilius, P. M., & Lee, S. (2004). The role of participation in in—school and outside—of—school activities in the talent development of gifted students. *Journal of Secondary Gifted Education*, 15, 107–123.

Palmer, P. J. (1993). *To know as we are known: Education as a spiritual journey*. San Francisco, CA: HarperCollins.

Pufal—Struzik, I. (1999). Self—actualization and other personality dimensions as predictors of mental health of intellectually gifted students. *Roeper Review*, 22, 44–47.

Reis, S. M., Hébert, T. P., Diaz, E. I., Maxfield, L. R., & Ratley, M. E. (1995). *Case studies of talented students who achieve and underachieve in an urban high school* (Research Monograph No. 95120). Storrs: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.

Rinn, A. N. (2008). College planning. In J. A. Plucker & C. M. Callahan (Eds.), *Critical issues and practices in gifted education*: What the research says (pp. 97–106). Waco, TX: Prufrock Press.

Robinson, N. M., Reis, S. M., Neihart, M., & Moon, S. M. (2002). Social and emotional issues facing gifted and talented students: What have we learned and what should we do now? In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted students*: What do we know? (pp. 267–288). Waco, TX: Prufrock Press.

Rodis, P., Garrod, A., & Boscardin, M. L. (Eds.). (2001). *Learning disabilities and life stories*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Siegle, D., McCoach, D. B., & Wilson, H. E. (2009). Extending learning through mentorships. In F. A. Karnes & S. M. Bean (Eds.), *Methods and materials for teaching the gifted* (3rd ed., pp. 519–563). Waco, TX: Prufrock Press.

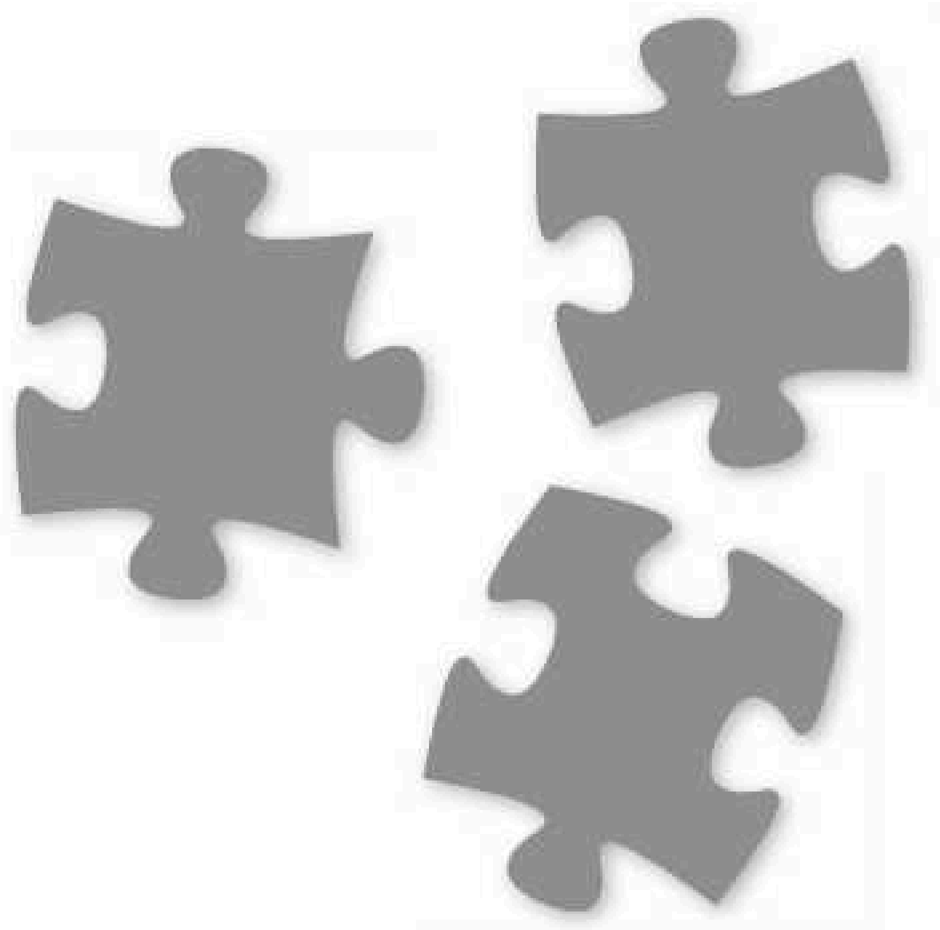
Subotnik, R. (2003). Through another's eyes: The Pinnacle Project. *Gifted Child Today*, 26(2), 14–17.

Tomlinson, C. A. (2001, December). President's column. *Parenting for High Potential*, 5, 27.

ملاحظة ختامية

لقد وردت إستراتيجيات الصف المدرسي وأساليبه في كتاب هيبربيرت (Herbert ,2011). ونحـن نحث القراء ونشجعهم على الاطلاع على تلـك المصادر من أجل الحصول على أمثلة إضافية وإثراء للمناقشات حول أساليب التعليم الوجداني.

الفصل الثالث



استخدام معايير NAGC لبرمجة تربية الموهوبين لإيجاد برامج وخدمات للطلاب الموهوبين المختلفين ثقافياً

دونا فورد وتارك سي. جرانثام

أصـدرت NAGC معاييرها الأصلية عام 1998 لتوجيـه سياسات الطلاب ذوي القدرات العالية وممارساتهم. حيث كان كثير من هؤلاء الطلاب ولا يزالون مهمشين في حركة المعايير بوجـه خاص وفي السياسـة التربوية بوجه عام. وفي ذلك الوقت، كانـت الأمة والمدارس في الولايـات المتحدة الأمريكية تشهد تنوعاً واختلافاً نسبيّاً فيما يتعلق بالثقافة، على نحو ما هو الحال على سبيل المثال فيما يخص العرق واللغة. ولكن الاختلاف العرقي واللغوي الذي نعيشه هذه الأيام لم تشهده أمتنا في تاريخها. وفي كل الأحوال، لا يزال الطلاب الذين صُنّفوا على أنهم موهوبـون والذين يتلقون خدمات برامج تربية الموهوبين من فئة اجتماعية متجانسة إلى حد ما بسبب اعتبارات اللغة والعرق. الطلاب الذين زوّدوا بالخدمات وصُنّفوا على أنهم موهوبون متجانسون على نحوٍ لا يمكن تبريره من حيث الخلفية العرقية واللغوية. وعلى الرغم من المعايير والتشريعات، مثل تشريع براون الصادر عام 1954 الذي يشير إلى أن فصل الطلاب السود عن البيض في المدارس غير دستوري، وكذلك قانون حقـوق الإنسان عام 1964، وقانون جاكوب جافتس (The Javits Act) لتربية الطلاب النابغين والموهوبيـن لعام 1988، لكن عدداً قليلاً جدّاً من الطلاب الموهوبين من ذوي البشرة السوداء، أو ذوي الأصول الإسبانية (Hispanic)، أو الأمريكييـن الأصليين ضُمّنوا في برامج تربية الموهوبيـن، وظل تمثيلهم المتدني في هذه البرامج يصل مداه إلى 50% للطلاب السود و 40% لذوي الأصول الإسبانية و30% للأمريكيين (Ford, 2011c) بحسب ما ورد في تقرير NAGC لعام 2008.

وقد أقرّ الكونغرس بوجه خاص، قانون جافتس في البداية عام 1988 بوصفه جزءاً من قانون التربية الابتدائية والثانوية لدعم تطور الموهبة في مدارس الولايات المتحدة. ومن الجدير بالذكر أن قانون جافتس، وهو البرنامج الاتحادي الوحيد الذي كُرّس بوجه خاص للطلاب الموهوبين، لا يمول برامج تربية الموهوبين المحلية. والغرض من هذا القانون هو إيجاد برنامج منسق مستند إلى البحث العلمي، والمشروعات العملية، والإستراتيجيات الإبداعية، وأنشطة مشابهة لبناء قدرة المدارس الابتدائية والثانوية وتعزيزها لتلبية الحاجات التربوية الخاصة بالطلاب الموهوبين).

ويمكن القول إن معايير NAGC الصادرة عام 1998 قد حققت هدفها العام – في التعامل مع حاجات الطلاب الموهوبين – لكنها خدمت بصورة أساسية الطلاب بوجه عام من خلال تبني منحى الدمج[1] (mainstreaming)، أكثر من غيرهم كالموهوبين، على سبيل المثال. لذا فقد كان التغيير ضرورياً، وعليه لا بد للمعايير الجديدة من أن تستجيب لحاجات الطلاب الموهوبين والمجموعات الثقافية جميعاً. وفي هذا السياق ذكر جونسون (2011) Johnsen ما يأتي:

الموهبة تطور ديناميكي مستمر، لذا فإن الطلاب الذين ينطبق عليهم هذا التعريف هم الطلاب الموهوبون والنابغون وليس الطلاب الذين يمتلكون خصائص ثابتة....... توجد الموهبة بين الطلاب من خلفيات متنوعة ومتباينة، لذا فإننا في حاجة إلى جهود متأنية للتحقق من أن الاختلاف والتنوع ضُمّنا في المعايير جميعها. (ص. 13).

تُصمّم المعايير على نحو ماهو الحال مع المعايير في أي منظمة مهنية، لتظهر صورة المجتمع المعاصر بطريقة متقدمة تبرز اختلافات الطلاب وحاجاتهم، وتبرز أيضاً اهتمامات صانعي السياسات، وتحسّن بصورة نهائية مخرجات الطلاب والأمة بوجه عام. وبطبيعة الحال، فإن التغير عبر الزمن، والتغير الديمغرافي، والتغير في الحاجات والقضايا، يدعو إلى التساؤل حول ما إذا كانت الممارسات السابقة والحالية عادلة وفاعلة مع الطلاب الذين يختلفون عن زملائهم في الصف، أو الذين لم يعيشوا خبرة النجاح في المدرسة. وهكذا، فإن تلك السياسات والممارسات التي نجحت في الماضي، وعلى الأقل ما يخص منحى الدمج (mainstream) في أمريكا، ربما لم تكن ناجحة أبداً مع الطلاب الآخرين. لذا، يجب علينا تقويم السياسات على نحو متكرر ومتسق، مع ضرورة الاهتمام بتلبية حاجات الطلاب والمجموعات جميعاً بقدر ما

(1) يقصد بمصطلح (mainstreaming) دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس والفصول مع أقرانهم العاديين، مع تقديم خدمات التربية الخاصة وغيرها من الخدمات المساندة (المراجع).

نستطيـع. وعلـى وجه التحديد، فإن أي اختبار لمعايير عـام 1998 سوف يظهر لنا أن التركيز علـى التنوع (diversity) كان قليلاً جدّاً وفي أحســن الأحوال كان ضعيفاً. ولا شك في أن هذه المعايير في حاجة إلى تحسينات كثيرة حتى تستجيب للثقافة.

لـذا، نحـن في حاجة ماسة إلى اتخـاذ موقف حاسم يتسم بروح المبـادأة والتعدد الثقافي، عـن طريـق الاعتراف بداية أن هناك الشـيء الكثير الذي لا بد من القيام بـه فيما يتعلق بالتمثيل الناقصـ للطـلاب (Ford, 2011c)، ذلك أن التفوق ديناميكي ومتغير دائمـاً (Ford, 2011b)، وأن أمتنا قد تغيرت دون شك بطرق قاسية (Hodgkinson, 2007; U.S. Department of Education, 2010)، وتجـدر الإشارة إلى أن NAGC ومجلس الأطفـال الاستثنائيين (CEC) قد اعترفا بالحاجة إلى تعديل المعايير بطريقة استباقية رؤيوية تستجيب للبعد الثقافي (Ford, 2011a). وبتعبير أدق، فإن المعايير الستة جميعها في معايير برمجة الموهوبين تتناول البعد الثقافي بدرجات متفاوتة.

يعرضـ علماء ديموغرافيا السكان تقديـرات عن التنوع العرقي واللغوي تسهم في توجيه رسالة إلـى أمتنا مفادهـا: أن أمتنا ومدارسنـا العامة متنوعة تمامـاً، وأن التغييرات سـوف تستمر أضعافاً مضاعفة وبطرق استثنائية (Darling–Hammond & Bransford, 2005; Hodgkinson, 2001/2001). وعلـى أي حال، فإن نظـرة سريعة أو حتى متأنية إلى التعداد السكاني في الولايات المتحدة الأمريكية عام 2010 تظهر بوضوح عدم وجود ولاية قادرة على تفادي الزيادة الحتمية في عدد الأمريكيين السود أو الأمريكييـن من أصول إسبانيـة، أو آسيوية، أو من المواطنين الأصليين، وحقّاً فإن مدارسنا ليست مستثنـاة مـن هذه الزيادة. وتمثل هـذه الفئات نحو 50% من نسبة الطلاب فـي المدارس العامة على مستوى الولايات المتحدة الأمريكية عموماً (U.S. Department of Education, 2010).

وقـد صاحـب هذه التغيرات الديمغرافيـة في عدد السكان ازدياد فـي الثقافة، والفقر، واللغة، وظهور الصراعات والمعضلات التي لم تعتد عليها أمتنا ومدارسنا و/أو أنها غير جاهزة للتعامل معها. وعلى نحو ما هو متوقع، اعترفت (NAGC)، و (CEC) بالتنوع والاختلافات التي لا مفر منها في الجوانب العرقية والثقافية واللغوية، واستجابتا لها في معايير برمجة الموهوبين للعـام 2010. ومن الواضح أن التمثيل الناقص والمنتشر على نطاق واسع للأمريكيين السود، والأمريكيين من أصول آسيوية أو إسبانية، أو المواطنين الأصليين في برامج تربية الموهوبين، يجب أن يكون النقطة المركزية للنقاش والتغيير.

تعد مراجعة معايير عام 2010 من نواح عدة تغييراً مرحباً به إلى حدٍّ ما مقارنة بالمعايير السابقة التي أهملت البعد الثقافي. وقد شدّدت كل من المعايير التي روجعت على التشابهات والاختلافات الثقافية عندما تتحول إلى مخرجات قابلة للقياس على وجه التحديد. هذه التعديلات استباقية ومحددة وتحمل وعداً مبشراً في التعامل مع تطور الطلاب وحاجاتهم، وفيهم الطلاب المختلفون عرقيّاً ولغويّاً (see Ford, 2011a).

نستعرض في الصفحات القادمة باستخدام مخطط «فِن» (Venn diagram) ستة معايير ومخرجات من خلال عدستين: (أ) عدسة التعدد الثقافي، (ب) عدسة الموهوبين (Ford, 2011b; Ford & Harris, 1999)، الأمر الذي يترتب عليه تداخل يستجيب لحاجات الطلاب الموهوبين الذين يختلفون ثقافيّاً عن غيرهم من زملاء الصف البيض، ويستجيب كذلك إلى نموهم. وبكلمات أخرى، فإن الطلاب السود، والأمريكيين من أصول آسيوية وإسبانية، والمواطنين الأصليين يتشابهون، ولكنهم يختلفون ثقافيّاً في الوقت نفسه عن زملاء الصف البيض. هذه الاختلافات لا يمكن إنكارها أو التقليل من شأنها، والمعايير التي روجعت هي الآلية المثالية الاستباقية التي تستجيب للتشابهات والاختلافات الثقافية بين المجموعات.

نقدّم، استناداً إلى دراسات أنصار التعدد الثقافي و/أو التربية المتناغمة مع الثقافة، مثل ماري فريزر (Mary Frasier)، ألكسينا بالدون (Alexinia Baldwin)، جيمس بانكس (James Banks)، ووادي بويكن (A. Wade Boykin) شرحاً لمعايير برمجة تربية الموهوبين للعام 2010، وعرض إطار ثقافي مستنداً إلى المعايير الجديدة التي روجعت وفسرت، ووضع التصور المفاهيمي المناسب لها (Ford, 2011a, 2011b, 2011c). وعند القيام بذلك، فإننا نحتفظ في ذاكرتنا بالمعايير الأولية والمراجعة والأبحاث الداعمة والنظريات الغنية بالمعلومات المفيدة وأطر العمل والنماذج، وكذلك بالمسوغات المجتمعة التي تحركنا للأمام نحو الاهتمام الأفضل بالطلاب جميعاً بلا استثناء. وبعد ذلك، سنناقش الثقافة من وجهة نظر الجمعية الأمريكية للتربية متعددة الثقافة (the National Association for Multicultural Education, NAME) والتوسع في كل معيار من خلال عرض أمثلة، باستخدام إطار مرجعي للاستجابة الثقافية يطلق عليه عدم العمى الثقافي[1] (non-culture-blind). وسوف نطبق بعد هذه

(1) عدم العمى الثقافي أو التعصب الثقافي هو ظاهرة يصدر فيها الناس أحكامًا على ثقافات أو تقاليد الشعوب الأخرى، وهم يرون أنها سيئة أو حسنة. كما تعني أيضًا صعوبة التكيف بسهولة مع ثقافات الآخرين. الأفراد المتعصبون ثقافيًا أشخاص عنصرييو و يفضلون

النظـرة العامة المعايير باستخدام عدسـات الاستجابة الثقافية، مع تقديم الدعم للتوصيات والإستراتيجيات التي تظهر في الجداول أو الأشكال والمناقشات. وحجتنا الرئيسة أن الطلاب الذيـن يغيبهم منحـى الدمج أو الوضع القائم لم يُلتفت إليهم مـدة طويلة في سياسات تربية الموهوبيـن وممارساتهـا ونماذجها. وخلاصة القول، أن هذا هـو الوقت الذي يتعين علينا أن نجـري فيه التعديلات المطلوبة، أي أن نعمل ما هو مطلوب تربويّاً للأطفال الموهوبين جميعاً بصورة صحيحة قانونية أخلاقية، بغض النظر عن جنسهم ونوعهم الاجتماعي ومستوى دخلهم و/أو وضعهم الاجتماعي/الاقتصادي.

معايير برمجة تربية الموهوبين (2010): الغرض العام، المسوغات، والحاجات

نأمل أن يًدرك جميع المربين وصانعي السياسات المهتمين بالعدالة والتميز، أن التمثيل الضئيل للطلاب السود والمواطنين من أصول إسبانية في تربية الموهوبين يعود إلى عدد من الأسباب المتجذرة التي لا يمكن الدفاع عنها، ذلك أن الاتجاهات والأفكار المقولبة في صورة تفكير قاصر تلعب دوراً كبيرً (Ford, 2011c; Torrance, 1974; Valencia, 2010) في القرارات ولفت الانتباه إلى الحاجات الأساسية لتدريب المعلمين وغيرهم من العاملين في المدرسة، (مثل: التعليم العالي والتطور المهني) لإبراز وتصحيح الصورة الثابتة الشائنة المتحيزة، التي تُعمي المُربّين عن رؤية الطلاب السود وذوي الأصول الإسبانية وتقدير قيمتهم (خصوصاً الذكور)، الذيـن لم يتقنوا اللغة الإنجليزية بعد، والذين هم الآن في الطريق لامتلاك الكفاية الثقافية. وعلـى أي حال، فإن تنفيذ معايير برمجة الموهوبين (2010) بعدالة سوف يقدّم إرشاداً كبيراً وفرصـاً لموظفي المدرسة جميعاً للتعامل مع نمو الطـلاب الموهوبين وحاجاتهم ومطالبهم، مـع الانتباه المتأنـي للتنوع في الثقافة واللغة. ويُكرّس الانتباه من خـلال المعايير، إلى التنوع والاختـلاف، مع توجيه المربين وتشجيعهم على الأخذ فـي الحسبان دائماً الاختلافات بين الأفراد والمجموعات.

ثقافة مجموعة على ثقافة مجموعة أخرى-المراجع.

معايير التنوع: الغرض المحدد ثقافيّاً والمسوغات والحاجات

سنعرض في هذا القسم مقدمة قصيرة حول السؤال التالي: لماذا يجب أن تكون المعايير متناغمة ثقافيّاً وشاملة؟ وعند القيام بذلك، نأخذ في الحسبان معايير برمجة تربية الموهوبين، بل نتجاوزها، لنذكر بعض الرؤى الشاملة من مؤسسات أخرى كرّست عملها في خدمة الطلاب المتنوعين. وقد طورت منظمات عدة -عادة ما تكون فروعاً من منظمات رئيسة- معايير ومواقف أو سياسات مخصصة لثقافة معينة وليست ذات طبيعة عامة. وتعترف هذه السياسات والمواقف بطريقة أو بأخرى بالمغالطات والأخطار والأثر النهائي غير الفعّال للإصابة بعمى الألوان في النظرية والتطبيق. إن معايير التعدد الثقافي على نحو ما هو الحال مع المعايير، لا يمكن أن تعمل في الفراغ لتلبية حاجات الطلاب الموهوبين المختلفين ثقافيّاً. وقد عرضت NAME مقياساً لتقويم معايير مناهج الولايات. ونحن نتفق مع موقف الجمعية الذي يقول:

> تحتاج معايير المنهاج التي صُممت لتقود التربية العامة إلى تضمين المساهمات الخاصة، والتراث والقيم المتميزة، وكذلك طرق المعرفة المختلفة التي تمثل تعددية مجتمعاتنا. وينبغي أن يُصمّم المنهاج لتسهيل تطوّر الأفراد الذين يقدّرون التعقيدات في الظروف الإنسانية، والذين يستطيعون أن يديروا مفاوضات فاعلة حول السياقات الثقافية المختلفة في المجتمع. ويجب أن يكتسب مثل هؤلاء الأفراد فهماً واضحاً وتقديراً لتراثهم الثقافي وللتراث الثقافي في المجموعات الأخرى المختلفة في هويتنا الوطنية الجامعة (NAME, 2001, para. 1).

وأخيراً، يجب أن تؤدي معايير المنهاج دوراً أكبر من كونها تشدّد على التركيب الثقافي المتعدد في الولايات المتحدة. وبدلاً من ذلك، يجب أن تبرز المعايير الممارسات الصفية التي تساعد المربي على أن يضفي شيئاً إلى المعارف والمهارات والميول الضرورية للمربين للمشاركة الكاملة المفيدة في مجتمع متعدد الأعراق. وبصورة أكثر تحديداً، نعرض حالة واحدة، حيث يبيّن الجدول 1.3 كيف استجابت موجهات منهاج NAME لخمس حاجات رئيسة وللتوصيات المرفقة. وتجدر الإشارة إلى أن القارئ سوف يلمس بعض التوافق مع معايير برمجة NAME لتربية الموهوبين.

وعلى نحو ما أكدت (NAME) عام (2001)، فإن القيمة من توضيح معايير المنهاج تتمثل في جانبين على الأقل:

أولهمـا، يشيـر إلـى أن المعاييـر الموضوعة تظهر مـدى التـزام الولاية بالتمسـك بمعايير أداء مرتفعـة متساويـة للطـلاب جميعـاً عند تقديـم البرامـج التدريسية، ودعـم الوظائف الضرورية لهم لتحقيق هذه المعايير. ويستحق الطلاب جميعاً على نحو ما يرى بارتن وكولي Barton & Coley (2009) تربية نوعية. وتحدد معايير المنهاج المعارف والمهارات المحورية التي نتوقع أن يتقنها الطلاب جميعهم، في حين يُقدّم الحافز للبرامج التي تسهل عملية التعلم والتدريس. أما الجانب الآخر، فيشير إلى أن عملية وضع معايير الولاية نفسها تمثل خطوة مهمة في أنظمتنا المدرسية تحاول الاعتراف بالدوائر المتعددة التي تكوّن أفراد كل ولاية. وبصورة أكثر اتساعاً، تعتـرف هذه المعايير بجوهر التعدد الإثني والتعدد الثقافي للولايات المتحدة. وحتـى تكون العمليـة مفيدة وذات معنى يجب أن تكـون منفتحة وشاملـة، وأن تمثل المعايير اتفاق الآراء جميعها، على أن تظهر هذه المعايير وتأخذ في الحسبان الحاجات والاهتمامات وأنـواع الخبرة التي يحملها إلى المناقشات كل من الطـلاب وأولياء الأمور والمربين، الذين يمثلـون عدداً كبيراً من المنظمـات المهنية، والسياسيين والكبار. ومـن أمثلة ذلك الإعلان العالمي لحقوق الإنسان (1948)، والمجلس الوطني للدراسات الاجتماعية (1991)، وموجهات المنهاج للتربيـة متعددة الثقافات: ومعايير آلاسكا للمدارس المتناغمة ثقافيّاً، التي تبناها مجلـس آلاسـكا للمربين الوطنيين عـام (1998)، والورقـة المقدمة من الجمعيـة الأمريكية للنطق والسمع عـام (1983) حول اللهجات الاجتماعية والمضامين المتعلقة بمكانة اللهجات الاجتماعيـة. وعلـى أي حال، فإن معايير الولاية يجب أن تكـون منفتحة دائماً على المراجعة والتعديل المنتظم من أجل الاستجابة إلى التغييرات الحقيقية في حياة أنظمتنا الأكاديمية وفي مدارسنا (para. 7).

بعد أن عرضنا مناقشة مختصرة لمعايير برمجة الموهوبين ومقدمة حول معايير (NAME) بصفتها مثالاً وحيداً، سوف نؤكد الآن على التداخل بين اثنين من المتطلبات الضرورية المثالية للمربين والمتطلبات والمخرجات ذات العلاقة بالطلاب.

الجدول 1.3

الموجهات والتوصيات الخمس للجمعية الوطنية للتربية متعددة الثقافات

1. **الشمول**: موجهات المنهاج الشامل، هي: أ- يمثل نسبة كبيرة من الخبرات والناس الذين يؤلفون مجتمع الولايات المتحدة. ب- الاعتـراف بالطـرق التي أسهمت فيها خبـرات الثقافة المتعددة في قاعدة المعـارف وأنظمة القيم وطرق التفكير داخل النظام. ج- عرض فهم شامل للخبرات الإنسانية تتضمن التنوع الكبير والتعقيدات عن طريق الاهتمام بالأفراد الاستثنائيين والأفراد العاديين على حدٍّ سواء. د- تطوير عملية فهم الترابط (interdependence) بين المجموعات، والطرق المتبادلة في الماضي والحاضر التي تكوّن فيها خبراتنا الجمعية (collective experiences) حياة الناس المتنوعين (diverse peoples) في الولايات المتحدة.
2. **وجهات نظر (رؤى) التنوع**: موجهات المنهاج التي تؤكد على احترام التنوع، هي: أ- تمثيل الآراء المتعددة ووجهات النظر المختلفة في الولايات المتحدة. ب- تشجيع الطلاب على الاستمتاع بالأبنية اللغوية المنافسة (competing constructions) وفهم الظواهر الاجتماعية والتاريخية والطبيعية. ج- الاعتـراف بالطرق التـي تجذرت من خلالها هـذه الأبنية اللغوية في الخبـرات الثقافية والتاريخية للناس الذين يتبنونها. د- تسهيل الاستقلالية والتفكير الناقد بين الطلاب حول ما تعلموه في المدرسة.
3. **تكييف أبنية معرفية/اجتماعية بديلة للمعرفة**: لتزويد الطلاب بوسائل فهم الطرق التي من خلالها تُبنى المعرفة اجتماعيّاً، فإن موجهات المنهاج سوف: أ- تعترف بأن الأبنية الثقافية البديلة تتطلب طرقاً مختلفة في التفكير. ب- توفر قاعدة لاحترام الاختلافات في الطرق التقليدية لمعرفة كلٍّ من محتوى المعرفة ونماذج الأدلة لدعمها. ج- تضع النماذج وعلم المنطق الذي ينظم المعرفة داخل المجتمع. د- توفر الأدوات التحليلية التي يحتاج إليها الطلاب لتقويم أسباب الأنظمة التقليدية وأنظمة المعتقدات البديلة وآثارها.

4. **معرفة الذات:** دعماً للإحساس لدى الطلاب بالطريقة التي تكوّنت فيها هوياتهم من خلال التفاعل المعقد للعوامل التاريخية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية، حتى العوامل الجغرافية، فإن موجهات المنهاج سوف: أ- توفر بنية تسمح للطلاب بالبحث عن ثقافاتهم وهوياتهم الإثنية، وفحص اتجاهاتهم وسلوكاتهم الأصلية ونتائجها على المجموعات الأخرى. ب- تقود الطلاب إلى فهم واحترام حقيقيين لثقافاتهم وهوياتهم العرقية، بما في ذلك جوانب القوة وجوانب الضعف. ج- تؤكد على أن الهوية تستند إلى عوامل متعددة تتضمن الاختلاف، ووقائع متناقضة في بعض الأحيان عن العضوية في مجتمعات متعددة. د- تعزز فهم الطلاب أن الهوية عملية دينامية، وبناءً على ذلك فإن تغييرها متوقع.
5. **العدالة الاجتماعية/المساواة:** موجهات المنهاج التي تدعم أهداف العدالة الاجتماعية، هي: أ- التأكيد على الحقوق المؤسسية الممنوحة لأفراد مجتمعنا جميعهم والمسؤولية الملقاة على المواطن في مجتمع متعدد الثقافات. ب- الاعتراف والتمسك بمجموعة القوانين التشريعية وما يشابهها، الصادرة عن الإعلان العالمي لحقوق الإنسان الذي اعتمدته الأمم المتحدة عام 1948 (خصوصاً ما جاء في الفقرة 2.26) التي تنص على أن التربية ينبغي أن توجه إلى النمو الكامل للشخصية الإنسانية، وتقوي احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية، وتعزز الفهم، والتسامح، والصداقة بين جميع الناس، والأعراق، والأديان والمجموعات، وتعزز أنشطة الأمم المتحدة في الحفاظ على السلم. ج- إعداد الطلاب ليفكروا عالميّاً ويعملوا محليّاً، عن طريق دعم الفهم الناقد لطرق اكتساب المعرفة والأنشطة المحلية التي لها أثر في السياق العالمي. د- توفير الفرص للطلاب لتقويم القرارات الشخصية، والمنظمية، والتضامنية، والحكومية لتطوير فهم جيد لكيفية تأثير هذه القرارات إيجاباً أو سلباً في المجموعات المختلفة. هـ- تعزيز العمل الاجتماعي عن طريق تنشئة المواطن الصالح المسؤول عن طريق اجتثاث التعصب، وتطوير مجتمع عادل ديمقراطي يستجيب لحاجات الناس جميعها بغض النظر عن جنسهم، ومستواهم، ونوعهم الاجتماعي، وعمرهم، ومظهرهم الجسمي، وقدراتهم، وعجزهم، وهويتهم الأصلية، وعرقهم، ومعتقداتهم الدينية.

المصدر: NAME (2001)

الوضع المثالي: دمج معايير تربية الموهوبين ومعايير التربية متعددة الثقافات

المعيار الأول: التعلم والنمو

يعـزز المربون الذين يعترفون بالاختلافات بين الطلاب الموهوبين والموهوبين في التعلم والنمو، الفهم الذاتي المستمر والوعي بحاجاتهم، والنمو المعرفي والانفعالي لهؤلاء الطلاب في المدرسة والبيت والمواقف الاجتماعية للتحقق من المخرجات المحددة للطلاب (NAGC, 2010, P. 8). ويؤكد هذا المعيار أربعة مخرجات، هي: فهم الذات، والوعي بالحاجات، والنمو المعرفي، والنمـو الانفعالي، مرتبطة بـ (13) ممارسة مستندة إلى الأدلة. ويحتاج المربون حتى نتمكن من تنفيـذ هذه المعايير بفاعلية والتعامل مع هذه المخرجـات، إلى التدريب على الثقافة، واكتساب المهارات التي تجعلهم يتمتعون بالكفاية الثقافية (Darling–Hammond & Bransford, 2005).

وسوف يوجه النمو المهني المربين نحو الفهم والاستجابة ليس فقط لمفهوم الذات والحاجات الاجتماعية – الانفعالية وفهم الذات، بل أيضاً إلى كيفية تشابه الطلاب واختلافهم عن الآخرين.

وكُتـب على نطـاق واسع في أكثر من مـكان (Ford, 2011b, 2011c)، وأشارت الممارسة المستنـدة إلى الأدلـة (1.2.1)، أن للثقافة تأثيراً حاسماً في التعلـم والنمو، ويحتاج المربون إلــى تطوير أنشطة تلبي حاجات النمو والتعلم المستنـدة إلى الثقافة لكل طالب. وعموماً فإن الثقافـة تعني طريقة الحياة لمجموعة من الناس، وتتألف مـن السلوكات والمعتقدات والقيم والاتجاهـات والعـادات والأعراف والتقاليد، التي يقبلها المجتمـع أو المجموعة دون وعي في أغلـب الأحيان، لـذا فهي تنتقل من جيل إلــى آخر عن طريق التواصـل اللفظي وغير اللفظي (النمذجة والمحاكاة). ويتضمن الجدول 2.3 فيما يأتي قائمة مقترحات للتحقق من أن الثقافة قد أُخذت في الحسبان. وتظهر المصادر التي تدعم هذه المقترحات في أعمال كل من فورد: التربيـة متعددة الثقافات للطلاب الموهوبيـن (Ford, 2011b)، إبشتاين (Epstein 1995) في نموذج مشاركة الأسرة، وبويكن (Boykin (1995، وبويكن وألن (Boykin & Allen (1988, 2003، أساليـب التعلم الثقافية، وبوكين وآلين، وفي كروس وفانديفر (Cross & Vandiver (2001 في نظرية الهوية العرقية، وبانكس (Banks (2000, 2009، في التربية متعددة الثقافات.

وفـي الواقع، فإن فهم الطالـب وتقديره لمفهوم الذات واحترامـه لها لا يكتمل ولا يكون كافيـاً عندما تُستبعد الهوية العرقيـة والاعتزاز بها. وتُعد نظرية كروس وفانديفر حول الهوية العرقية للسود، واحدة فقط من نظريات عدة أكدت على الوعي بالذات، وفهم الذات، وصورة الـذات، والاعتزاز من منظور ثقافي. وعندمـا يكون المربون على وعي مسبق بما سيواجهون، وبالأمـور التـي يمكن أن تظهر أو تختفي هنا وهنـاك، وعن تذويت الهوية، فإنهم يمتلكون فهماً أكبـر لطلبتهم السود، وعندما تكون هناك مناقشات للطلاب المختلفين ثقافيّاً حول الاعتزاز بالعـرق والهوية، ويكـون لهم موجهون ونماذج أداء أدوار، فإنهم سـوف يعملون بصورة جيدة داخل غرفة الصف (Grantham, 2004).

وبالمثل، فعندما يجري تجاهل فروق أساليب التعلم الثقافية، فإن ذلك يؤدي إلى غياب الاستجابـة للتدريـس. ويُعد نموذج بويكن المتمركز على الثقافـة الأفريقية (Boykins' Afro-Centric Cultural Model) علـى درجة كبيـرة من الفائدة، وصحيح مـن الناحية التدريسية فـي مساعدة المعلمين على تكييف أساليب التدريس لتتناسب مع توجهات التعلم القائمة على الثقافة. مثلاً، سوف يعرف المعلمون كيف يستفيدون من الحماس والإنتماء العرقي والحركة والممارسـات التقليدية الشفويـة في تخطيط دروسهم وتفاعلاتهم مـع الطلاب ومع أسرهم (Ford, 2011b).

الجدول 2.3

التعلم والنمو مع أمثلة محددة ثقافيّاً

الممارسات المستندة إلى الأدلة	أمثلة محددة ثقافيًا
1.1.1 يشرك المربون الطلبة المتفوقين والموهوبين في تحديد الاهتمامات، ونقاط القوة، ونقاط التفوق.	• تقويم ذاتي، خطط سنوية، وأنشطة تُعد بحيث تشرك الطلبة، وتكون مرتبطة بمجموعات مختلفة ثقافيًّا.
2.1.1 يساعد المربون الطلبة المتفوقين والموهوبين على تطوير هويات مدعومة بالإنجاز. 1.2.1 يطور المربون أنشطة تلبي حاجات مستوى النمو لكل طالب، وتلتقي مع حاجات التعلم المستندة إلى الثقافة.	• الطلبة الذي يعرضون/يظهرون أنفسهم أمام أفراد يختلفون عنهم ثقافيًّـا، هم الأكثر نجاحًا أكاديميًّا ومهنيًّا. يقرؤون عن الأفـراد الناجحين من خلال خلفياتهم الثقافية مع احترام التشابهات في العمر والقدرات والأشياء التي يحبونها. دعوة نماذج أدوار من خلفيات ثقافية مختلفة للحديث مع الطلبة عن خبراتهم وإستراتيجياتهم ليكونوا ناجحين أكاديميًّا.

1.3.1 يقدم المربون ممارسات متنوعة حول مجموعات مستندة إلى البحث، للطلبة المتفوقين والموهوبين، تسمح لهم بالتفاعل مع أفراد بجوانب تفوق وموهبة متنوعة.	• تبني نموذج المجموعات المرنة على أساس متسق مع الاهتمام بالأنماط الثقافية والاجتماعية، وأنماط التواصل تجاه الثقافة والمجتمع. تستخدم مهام التعلم التعاوني في مجموعات صغيرة، لأنها تبني على النمط الجمعي للمجموعات المختلفة ثقافيًّا.
2.3.1 يقدم المربون نماذج لاحترام الأفراد الذين يختلفون في قدراتهم وجوانب قوتهم، وأهدافهم.	• إيجاد جو أسري على أن يدعم الطلبة بعضهم بعضًا بوصفهم أفرادًا ويمثلون ثقافات مختلفة.
1.4.1 يقدم المربون نماذج أداء أدوار (من خلال الموجهين (mentors)، والعلاج بالكتب (bibliotherapy) للطلبة المتفوقين والموهوبين تلائم قدراتهم واهتماماتهم.	• يجب أن يأتي المربون من خلفيات مختلفة ثقافيًّا لزيادة المعرفة بأداء الأدوار، وأن يُضمّن ذلك الاختلاف في المواد جميعها. وأن يُستخدم أدب التعدد الثقافي بكثافة.
2.4.1 يحدّد المربون الفرص المتاحة خارج المدرسة، التي تناسب قدرات الطلبة واهتماماتهم.	• تتوافر الفرص المتاحة اللامنهجية في مجتمعات الطلبة في الغرفة الصفية، حيث يحضر الطلبة أنشطة ثقافية يقدمها أقرانهم.
1.5.1 يتعاون المربون مع أسر الطلاب للوصول إلى المصادر من أجل تطوير مواهب أطفالهم.	• بذل جهود خاصة للوصول إلى الآباء والأسر العازفين عن المشاركة في معظم الأحيان، ويشعرون بالرهبة من المربين. يقود نموذج جويس إبشتاين (Joyce Epstein) لإشراك الأسرة في الجهود جميعها في هذا الجانب.
1.6.1 يصمّم المربون تدخلات للطلبة لتطوير النمو المعرفي والانفعالي، الذي يستند إلى البحث في الممارسات الفاعلة.	• الوعي بفجوة التحصيل والعوامل التي تسهم في تدني التحصيل (مثال، توقعات منخفضة، تمييز) لدى المجموعات المتنوعة ثقافيًّا. يصمم المربون تدخلات ملائمة ثقافيًّا وليست عامة.
2.6.1 يصمّم المربون خدمات تدخل خاصة للطلبة المتفوقين والموهوبين الذين يعانون من تدني التحصيل، ويعملون الآن على تطوير مواهبهم.	• تبنّي نماذج وإستراتيجيات لتطوير الموهبة للوقاية من تدني التحصيل وسدّ فجوة التحصيل.

1.7.1 يمكّن المعلمون الطلبة من تحديد الاتجاهات المفضلة لديهم في عملية التعلم، وتكييف هذه التفصيلات، وتوسيعها.	• تعـرّف أنمـاط التعلـم المستنـد إلـى الثقافـة والتعامـل معهـا بتعديـلات فـي أنمـاط التعليـم. يكيّـف المعلمـون أنماطهـم لتحسينهـا وتوسيعها اعتمادًا على الاختلافات في طرق تعلم المجموعات المختلفة.
1.8.1 يـزوّد المـربون طلبتهم بالتوجيه المناسب للالتحاق بالكلية والمهنة التي تنسجم مع نقاط قوتهم.	• يتعرّف المربون البيانات ذات العلاقة بالمجموعات التي تعاني من التمثيل الناقص في الكلية، ويشركون الطلبة في هذه المعلومات. وتستخدم هذه البيانات للمعرفة وحفـز الطلبة المختلفيـن ثقافيًّا. ويتعلم الطلبة جميعهم حول الكليات والجامعات المعروفة تاريخيًّا للسـود. وتوضع هذه الكليات ضمن خطط الرحلات الميدانية، ويكتب الطلبة تقارير أو يطورون مشروعات حول هذه الكليات.

المعيار الثاني: التقييم

يقدّم لنا التقييم معلومات عن: تحديد الموهوبين (identification)، والتقدم في عملية التعلم والمخرجات، وتقويم برمجة الطلاب الموهوبين في المجالات جميعها (NAGC, 2010, p. 9)، ويؤكـد هـذا المعيار على مخرجات اثنين من الطلاب، فيما يتعلق بتحديد الموهوبين، والفرص المتساوية للالتحاق ببرامج الموهوبيـن والملاءمة بين التعرُّف والتدريس ومستوى التلاؤم بين تحديد (Johnsen, 2011).

ويتضمـن معيـار التقييـم 6 مخرجـات للطـلاب و (22) ممارسـة مستندة إلـى الأدلة، أدرجـت فـي المعاييـر المراجعـة. جمعنـا فـي الجـدول (3.3) الممارسـات المستنـدة إلـى الأدلـة، وعرضنـا إستراتيجيـات وتوصيـات مستنـدة إلـى الثقافـة مـن خـلال سـت مجموعات.

الجدول 3.3

التقييم مع أمثلة محددة بثقافة

الممارسات المستندة إلى الأدلة	أمثلة محددة ثقافياً
1.1.2 يطوّر المربون بيئات وأنشطة تدريسية تشجّع الطلاب على إظهار الخصائص والسلوكات المختلفة التي ترتبط بالتفوق.	• يبحث المربون عن الأسر التي كان تمثيل طلبتها ضعيفاً في برامـج الموهوبين. عقد اجتماعات وتطويـر تدريبـات تستنـد إلـى اهتماماتهـم، ومخاوفهم، وحاجاتهم، وجداول أعمالهم.
2.1.2 يزود المربون الآباء/أولياء الأمور بمعلومات تتعلق بالخصائص والسلوكات المختلفة التي ترتبط بالموهبة. الموافقة على المشاركة، ومراجعة اللجنة، والاحتفاظ بالطالب، وإعادة تقييم الطالب، وخروج الطالب، وإجراءات تقديم الالتماس (الاستئناف) لدخول الطالب أو خروجه من خدمات برنامج الموهوبين. 1.2.2 يؤسس المربون لإجراءات شاملة مترابطة ومستمرة لتحديد الطلاب الموهوبين وخدمتهم. ويتضمن هذا العمل: 2.2.2 يختار المربون أدوات متعددة تقيس القدرات المختلفة والمواهب وجوانب القوة، على أن تكون هذه الأدوات مبنية على النظريات والنماذج والبحوث. 3.2.2 يقدم التقويم معلومات كمية ونوعية من مصادر متنوعة، تتضمن اختبارات منصفة وغير متحيزة، وملائمة فنيّاً لتحقيق الغرض منها. 4.2.2 يمتلك المربون معرفة عن الطلاب الاستثنائيين، ويجمعون بيانات تقويمية عندما يدخلون تعديلات على المنهاج وعملية التعلم ليتعرفوا مستوى تطور كل طالب واتجاهاته نحو التعلم. 5.2.2 يفسر المربون أنواعاً متعددة من التقويم في المجالات المختلفة، ويفهمون استخدامات عملية التقويم ومحدداتها في تعرّف حاجات الطلاب الموهوبين. 6.2.2 يخبر المربون جميع الآباء/أولياء الأمور بعملية التحديد. ويحصلون على موافقتهم على عملية التقييم. ويستخدم المربون صحف رصد حساسة للثقافة، ويستخلصون الأدلة حول اهتمامات الطلاب وإمكاناتهم خارج غرفة الصف.	• تكـون قرارت إعادة تقييـم الطلاب، والخروج من البرنامـج، والالتماس شاملـة واستباقية. ويجب ألا يكون الهدف أبداً عدم تحديد الطلاب المختلفين ثقافيّاً. وينبغي ألا يكون هذا القرار خياراً عندما تكون عملية التحديد قابلة للدفاع عنها – بوصفها شاملة ومنصفة. وهكذا، فإن إعادة عملية التقويم قد لا تكون فعّالة وعادلة. عندمـا تُعاد عملية تقويـم الطلاب المختلفين ثقافيّـاً، وتحديدهـم، وخدمتهـم، فـإن كسب التأييـد والاستبقـاء يجـب أن يكـون الهـدف والأولويـة. إذا كان الطفل متدني التحصيل أو يواجـه صعوبات في التعلم، يجـب أن نقدم له الدعم بدلاً من وصفه أنه غير مؤهل للالتحاق ببرامج الموهوبين. وهذا يعني وجود أخطاء في التقويم من جهة الشمول والمرونة، واقتصاره على النخبة بدلاً من ذلك. • تُقوّم المقاييس جميعها (مثال: صحف الرصد) لمعرفة مدى تحيزها وتأثيراتها المختلفة. • يجـب أخذ تهديـدات التحيـز وقلـق الاختبار والتنميط في الحسبان عند التفسير (التأويل) واتخاذ القرارات. • يحرص المربون على الوصول إلى الآباء وأولياء الأمـور من خلفيات ثقافيـة مختلفة، كي يكون لديهم الاطلاع الكافي، ويشعرون بالتمكين في كسب التأييد لأطفالهم.

1.3.2 يختار المربون طرقاً منصفة وغير متحيزة، ويستخدمونها في تحديد الطلاب الموهوبين، يمكن أن تتضمن استخدام معايير أو أدوات تقويم طوّرت محليّاً بلغة الطفل الأم، أو يمكن أن تكون نماذج غير لغوية. 2.3.2 يفهم المربون سياسات المنطقة والولاية التي صُمّمت لدعم العدالة والإنصاف وينفذونها في برامج وخدمات الموهوبين. 3.3.2 يزود المربون الآباء/أولياء الأمور بالمعلومات بلغتهم الأم بخصوص السلوكات والخصائص المتنوعة التي ترتبط بالموهبة وبمعلومات تشرح طبيعة خيارات برامج الموهوبين وغرضها.	• المقياس غير المتحيز مستحيل، لكن يمكن التقليل من التحيز. ويجب بذل الجهود جميعها للتحقق من الاعتماد على أكثر المقاييس والأدوات الكمية والنوعية صدقاً وثباتاً، حيث تُحلّل وتُفسر وتُطبق بطرق منصفة تستجيب للثقافة. • تثمين دور أسر الطلاب والنظر إليها على أنها شريك مهم في عملية التقييم. ويجري إطلاعها على مختلف جوانب العملية، وتؤخذ مخاوفها واقتراحاتها في عملية صنع القرارات.
1.4.2 يستخدم المربون طرق تقويم للتمايز بين الأداء القبلي والأداء البعدي في قياس مدى التقدم لدى الطلاب الموهوبين والموهوبين. 2.4.2 يستخدم المربون طرق تقويم تستند إلى النتاجات لقياس مدى التقدم لدى الطلاب الموهوبين. 3.4.2 يستخدم المربون طرق تقييم معيارية فوق المستوى لقياس مدى التقدم لدى الطلاب الموهوبين. 4.4.2 يستخدم المربون معلومات تقويمية كمية ونوعية، لإعداد ملف بجوانب القوة والضعف لكل طالب من الطلاب الموهوبين للتخطيط والتدخل الملائم. 5.4.2 يقدّم المربون معلومات تقويمية للطلاب الموهوبين ولأسرهم أو أولياء أمورهم، ويفسرونها.	• يتنوع التقويم استناداً إلى حاجات الطلاب والسياق. ويجري إعداد ملف بجوانب القوة والضعف للطالب بصفته طريقة عملية للتحديد ووضع البرامج، بدلاً من استبعادهم. • تجميع المعلومات من الأسر جميعها (مثال: من خلال صحف الرصد و/أو المقابلات)، ويعاد النظر على نحو مستمر في عملية إطلاع الأسر على قضايا الاختبارات والمخرجات، وانتقاد التقييم بصورة مستمرة وإعادة التقويم مع الأخذ في الحسبان ذوي التمثيل الناقص.

1.5.2 يتحقق المربون من أن أدوات التقييم التي تستخدم في عمليات التحديد والتقويم صادقة وثابتة لكل غرض من أغراض الأدوات، وتسمح بقياس أداء يفوق مستوى الصف، من وجهات نظر متنوعة. 2.5.2 يتحقق المربون من أن تقييم مدى التقدم لدى الطلاب الموهوبين يحدث باستخدام مؤشرات متعددة تقيس مدى إتقان المحتوى ومهارات التفكير العليا والإنجاز في جوانب محددة في البرنامج والنمو الانفعالي. 3.5.2 يقيّم المربون الخدمات والبرامج المقدمة للطلاب الموهوبين، إضافة إلى كميتها ونوعيتها ومدى ملاءمتها عن طريق الفصل بين بيانات التقييم وبيانات التقدم السنوي، وإعلان النتائج للجميع.	• تقويم البرامج عملية مستمرة وتأخذ في الحسبان التمثيل الناقص. • تُبرَز المشكلات المرتبطة بالجنس والنوع الاجتماعي والدخل في الجوانب جميعها: كالتقييم، والبرمجة، والنمو المهني، وما إلى ذلك. • تُستخدم معايير متعددة، وتُحدّد أوزان المعلومات الموضوعية وغير الموضوعية بطرق استباقية. وتُجمع أيضاً معايير متعددة مع الأخذ في الحسبان العدالة والدخول في البرامج (equity and access).
1.6.2 يوفر الإداريون الوقت والمصادر التي يتطلبها تنفيذ خطة تقويم سنوية طورها أشخاص ذوو خبرة في تقويم البرامج وتربية الموهوبين. 2.6.2 خطة التقويم هادفة وتقوم مدى تأثر مستوى مخرجات الطلاب بواحد أو أكثر من مكونات برامج تربية الموهوبين التالية: (أ) تحديد الطلاب الموهوبين، (ب) المنهاج، (ج) البرامج التدريسية والخدمات، (د) التقييم المستمر لتعلم الطلاب، (هـ) مؤهلات المعلم ونموه المهني، (و) مشاركة الآباء/أولياء الأمور، (ز) مصادر البرمجة، (ح) تصميم البرمجة وإدارتها وتقديمها. 3.6.2 ينشر المربون نتائج التقويم شفويّاً نحوٍ مكتوب، ويوضحون كيف سيستخدمونها.	• عندما يكون التقويم عادلاً يُدعم الطلاب ذوو الأداء الضعيف على المستويين الشخصي والأكاديمي. • بذل الجهود كلها من أجل الاحتفاظ بالطلاب ذوي التمثيل الناقص في صفوف تربية الموهوبين (البرامج والخدمات). وتُعد فكرة العدالة (equity) المتمثلة في استيعاب الاختلافات بين فئات الطلاب المتنوعين أكثر أهمية من فكرة المساواة (equality) التي تتمثل في معاملة الطلاب جميعاً على قدم المساواة بغض النظر عن أوضاعهم وحاجاتهم.

عرض فورد ووتنك (Ford & Whiting, 2006) واقترحا بعض التعديلات على المعايير التي قوّمتها الجمعية الأمريكية للبحث التربوي (American Educational Research Association) (AERA) والجمعية الأمريكية لعلم النفس (APA) (American Psychological Association) والمجلس الوطني للقياس في التربية (National Council on Measurement in Education) (NCME) (1999)، وقد وضعت هذه التعديلات جميعها تحت المراجعة. انظر:
(http://www.apa.org/science/about/psa/2011/01/testing.aspx).

ويمكن القول إن الاختلافات الأساسية بين معايير برمجة تربية الموهوبين (2010) والطبعة الصادرة عام 1998 تتمثل في فصل النص العام إلى ثلاثة أقسام، هي: أساسات وعمليات وتطبيقات، حيث جُمع كثير من الفصول التي تتناول قضايا العدالة في فصل الأساسات، وضُمّت موضوعات مثل المساءلة التربوية، والتقانة المتقدمة في الاختبارات، وإعادة تنظيم فصول متعلقة باختبارات مكان العمل والاعتماد. أما المصادر التي تبرز عدالة المعايير، فهي: الجمعية الأمريكية للبحث التربوي (AERA)، والجمعية الأمريكية لعلم النفس (APA)، والمجلس الوطني للقياس في التربية (1999) (NCME) والمركز الوطني للعدالة والاختبارات المفتوحة (The National Center for Fair and open Testing) (انظر http://fairtest.org).

ويمكن القول إن الأعمال المكثفة التي قام بها ستيل (Steel, 1997) قد أظهرت أن التهديد النمطي لقلق الاختبار المرتبط بالعرق يضعف الأداء على الاختبارات بشكل كبير، وهذا يساعد على فهم تدني علامات كثير من الطلاب السود. ولا شك في أن معرفة هذه النظرية والبحوث المرتبطة بها سوف تساعد على تحسين تفسيرات المربين، واستخدام علامات الاختبار إلى الحد الذي يجعل القرارات عادلة ومنصفة، لتحقيق أقصى فائدة ممكنة للطلاب الأقل تمثيلاً في برامج الموهوبين.

المعيار الثالث: المنهاج والتخطيط للتدريس

يطبّق المربون النظريات والنماذج المستندة إلى البحث في مناهج الطلاب النابغين والموهوبين وتدريسهم، ويستجيبون لحاجاتهم عن طريق التخطيط والاختيار والتكيف وتطوير مناهج مرتبطة بالثقافة، إضافة إلى استخدام مجموعة من إستراتيجيات التدريس المستندة إلى الأدلة للتحقق من مخرجات الطلاب المحددة (NAGC, 2010, p. 10).

تقسّم مخرجات الطلاب الستة لمعيار «تخطيط المنهاج والتدريس» إلى 20 ممارسة مستندة إلى الأدلة. ويضيف الجدول رقم (4.3) وجهة نظر ثقافية. وبطبيعة الحال، فإن الممارسات المستندة إلى الأدلة ستكون مستجيبة للثقافة. لذا، فإن الأنشطة والخطط الدرسية والمنهاج والمواد تخلو من التنميط والتحيز. وتجدر الإشارة إلى أن استجابة «التدريس» للبعد الثقافي لها أيضاً الأهمية نفسها. وقد اعتُمدت واستخدمت أطر العمل والمنهاج المتجذرة في نماذج كل من بانكس (Banks, 2000) وبويكن (Boykin, 1995)، وفورد (Ford, 2011b). حيث يؤكد نموذج بانكس لتربية الموهوبين المتعدد الثقافات (Banks, 2000, 2009) على أربعة مستويات في كيفية دمج محتوى الثقافات المتعددة في المنهاج. ويُمثّل منحى المساهمات (contributions approach) المستوى الأدنى. ويُشدّد المربون على الأشغال اليدوية والإجازات الخاصة والموسيقى والفنون والطعام والملابس والتراث الشعبي لدى المجموعات الثقافية. ويتعلم الطلاب في الأغلب، على نحوٍ ممتع، موضوعات، مثل الطعام، والتحف، وما شابه ذلك، ولكنهم يتعلمون القليل في أحسن الأحوال، عن المجموعات الثقافية، أو لا يتعلمون شيئاً. الخامس من مايو (Cinco de Mayo) لكن ليس عن الثقافة، (مثل القيم، والمعتقدات، وطريقة الحياة)، أو معنى العطلة، أو الحدث، أو المتحف. ويُتعلَّم التنميط أو يُعزّز في أغلب الأحيان، من خلال الدروس.

أما المستوى الثاني، الذي ما زال غير ملائم وغير فاعل من حيث الدقّة الثقافية والعمق، فهو المنحى الجمعي (additive approach)، حيث يلجأ المعلم في هذا المستوى إلى إجراء تغييرات طفيفة على المنهاج، مثل إضافة كتاب أو نشاط عن مجموعة ثقافية معيّنة. لكن هذا النشاط أو الدرس لا يكون جزءً لا يتجزأ من المنهاج. وهنا تكون الموضوعات والقضايا والمفاهيم، والأفراد أو المجموعات التي تُدرس في أغلب الأحيان آمنة وليست موضع خلاف. مثل إحتمال إضافة موضوع مارتن لوثر كنج الابن إلى المنهاج أكثر احتمالاً من إضافة موضوع مالكولم، كما أن مناقشة موضوع التميز على أساس الجنس أكثر أماناً وارتياحاً للطلاب من موضوع العنصرية.

ويُعد منحى التحويل (transformation approach) المستوى الثالث، ويتصف هذا المنحى بإحداث تغييرات جوهرية في المنهاج، حيث يجري تدريس ومناقشة هيكلية تغييرات المنهاج، مثل التغييرات في مجال الموضوع، والتعدد الثقافي، والمفاهيم. كما تضاف مواضيع الأدب، والعلوم، والرياضيات، والتاريخ، والفنون، والموسيقى والتربية

البدنيــة مــع محتوى متعــدد الثقافات. وأمــا السمة الثانية فهــي أن الطــلاب يتعلمون النظر إلــى كل مــا تعلموه من وجهة نظــر متعددة. فمثلاً: يطلب إلى الطــلاب تعلم وجهتي نظر حول الحــرب الأهلية: حيث يضعــون أنفسهم مكان العبيــد ويقترحون بدائل للعبوديــة (slavery). وعمومــاً، فــإن تعليم وجهات نظر متعــددة يحسّن مهارات التفكير النقــدي، وحل المشكلات والتعاطف والرحمة.

أمــا المستوى الرابع، فيمثل المستوى الأعلى في نموذج بانكس (Banks model)، والذي تمثل منحى العمل الاجتماعي/العدالة (social action/justice approach). وكما يشير الاسم، يبــدأ الطلاب بمواجهة الظلم الاجتماعي وحل مشكلاتــه. والهدف هو مساعدة الطلاب على الشعــور بالتمكين والقدرة علــى أن يكونوا عوامل إيجابية للتغييــر، والانسجام، والسلام، وما شابه ذلك. ومن الأمثلة على ذلك، اللطف في التعامل مع الآخرين، ومعرفة الآخرين على نحوٍ منصف، وحل النزاعات.

وقــد عرضــ فــورد وهاريســ (Ford & Haris,1999) وفــورد (Ford, 2011b) عشــرات الخطــط الدرسيــة المستندة إلى نموذج بانكســ (Banks)، والتي يشار إليهــا بمصفوفة بلوم – بانكســ (Bloom–Banks matrix). وتشتمــل المصفوفــة الموالــة مــن 4×6 مــن الخانات علــى أربع مستويات، هــي: (أ) مستوى منخفض مــن التعدد الثقافي، ومستــوى منخفض من التفكيــر النقدي، (ب) مستوى منخفضــ من التعدد الثقافي ومستوى عالٍ من التفكير الناقد، (ج) مستــوى عــالٍ مــن التعــدد الثقافي ومستــوى منخفض مــن التفكير الناقــد، (د) مستوى عــالٍ من التعدد الثقافي ومستــوى عال من التفكير الناقد. وبطبيعة الحــال فإن المربع الأول ليســ دقيقــاً أو عميقــاً، أما المربع الرابــع فهو مثالي؛ لأنــه دقيق وعميق فــي كلا الاتجاهين (التعدد الثقافي والتفكير الناقد).

الجدول 4.3

تعليم تخطيط المنهاج مع أمثلة محددة ثقافيّاً

ممارسات تستند إلى الأدلة	أمثلة محددة ثقافيّاً
1.1.3 يستخدم المربون معايير على المستوى المحلي، ومستوى الولاية، والمستوى الوطني، من أجل مواءمة المنهاج والخطط التعليمية وتوسيعهما. 2.1.3 يصمّم المربون نظرة شاملة مستمرة متتابعة، ويستخدمونها في تطوير خطط متمايزة للتمييز بين الطلاب الموهوبين من مرحلة الروضة حتى الصف 12. 3.1.3 يكيف المربون المنهاج المحوري (core) أو المعياري (standard) ويعدلونهما أو يستبدلونهما لتلبية حاجات الطلاب الموهوبين والطلاب ذوي الحاجات الخاصة، مثل: الحاجات الخاصة المزدوجة، والموهبة العالية. 4.1.3 يصمّم المربون «منهاجاً متمايزاً» يتضمن محتوى متقدماً، وتحديات مفاهيمية، وعمقاً، وتميزاً، وتعقيداً للطلاب الموهوبين. 5.1.3 يستخدم المربون نظام تقويم متوازن يتضمن: تقويماً قبليّاً، وتقويماً تكوينيّاً لتحديد حاجات الطلاب، وتطوير خطط تربوية متمايزة، وتعديل خطط تستند إلى مراقبة مستمرة للتقدم. 6.1.3 يستخدم المربون تقويماً قبليّاً وسرعة تعلم يستندان إلى مستويات تعلم الطلاب الموهوبين، والتسريع والتعلم المدمج (compact learning) حسب ما هو ملائم. 7.1.3 يستخدم المربون المعلومات والتقنية التي تتضمن التقنية المساعدة لتفريد التعلم للطلاب الموهوبين، وفيهم هؤلاء الطلاب ذوو الحاجات الخاصة المزدوجة.	• تعدل مناهج تربية الموهوبين و/أو مناهج التربية العامة (الدروس، المواد، الموضوعات، القضايا) وتُكيّف حتى تكون دقيقة ومستجيبة ثقافيّاً. • تُعرَّف الدقة أو الصرامة (rigor) على أنها الاستجابة للثقافة. لذا، فإن المناهج (الدروس والمواد) انعكاس واستجابة في الوقت نفسه للطلاب في صفوف الموهوبين، وللأبنية المدرسية، والمناطق التعليمية. • دروس متمايزة متجذرة ثقافيّاً وصارمة للطلاب جميعاً، خصوصاً الموهوبين والمتنوعين ثقافيّاً. تقدم مصفوفة بلوم-بانكس (Bloom-Banks) للتربية متعددة الثقافة للطلاب الموهوبين (Ford, 2011b) أمثلة على خطط درسية تجمع بين الصرامة والثقافة. • تقويم قبلي يُصمَّم ليكون استباقيّاً وشاملاً للمجموعات ناقصة التمثيل، يهدف إلى تأسيس شبكة واسعة بين مربين يبحثون عن زيادة المجموعات ذات التمثيل الضعيف.

1.2.3 يصمّم المربون المناهج في الجوانب المعرفية والانفعالية والجمالية والاجتماعية والقيادية التي تتحدى دور الطلاب الموهوبين وتفعله. 2.2.3 يستخدم المربون نماذج فوق معرفية تلبي حاجات الطلاب الموهوبين.	• يعتمد التدريس المتمايز أساليب ومواد مستندة إلى الثقافة وكذلك اهتمامات الطلاب وعواطفهم. لذلك، فإن التعديلات تعالج أساليب تعلُّم الطلاب الذين يختلفون عن طلاب الصف البيض من الطبقة المتوسطة. • استخدام مجتمعات الطلاب لحماية المصادر التي تدعم التنوع الثقافي.
1.3.3 يختار المربون ذخيرة من الإستراتيجيات والمواد التدريسية للطلاب الموهوبين تستجيب للتنوع، ويكيفونها ويستخدمونها. 2.3.3 يستخدم المربون مصادر المدرسة والمجتمع التي تدعم التمايز (التمايز). 3.3.3 يوفر المربون الفرص للطلاب الموهوبين لاكتشاف جوانب اهتماماتهم و/أو موهبتهم وتطويرها أو البحث عنها.	• يُعد التفكير الناقد ومهارات حل المشكلات بؤرة تركيز للطلاب، باستخدام المشكلات والأمثلة التي تركز على الثقافة والصراع والظلم. • يلتقي المنهاج مع الاهتمامات التي تستند إلى ثقافة الطلاب بأكبر قدر ممكن. • إجراء مسح لاهتمامات الطلاب، وموضوعاتهم، وقضاياهم، وتُفصل نتائج المسح حسب العرق والنوع الاجتماعي، ومستوى الدخل، لغايات النمو المهني والتدريب.
1.4.3 يستخدم المربون إستراتيجيات التفكير الناقد لتلبية حاجات الطلاب الموهوبين. 2.4.3 يستخدم المربون إستراتيجيات التفكير الإبداعي لتلبية حاجات الطلاب الموهوبين. 3.4.3 يستخدم المربون إستراتيجيات نموذج حل المشكلات لتلبية حاجات الطلاب الموهوبين. 4.4.3 يستخدم المربون نماذج الاستقصاء لتلبية حاجات الطلاب الموهوبين.	• يرتبط التفكير الناقد وأنشطة حل المشكلات بخبرات الطلاب المتنوعين ثقافيّاً، حيث تتضمن الخطط الدروس والأنشطة التعليمية تركيزاً ثقافيّاً. إنها متجذرة في الخبرات اليومية والعالم الواقعي للطلاب.

1.5.3 يطوّر المربون منهاجاً يتميز بالتحدي والقدرة على الاستجابة للثقافة ويستخدمونه لإشراك الطلاب الموهوبين جميعاً. 2.5.3 يدمج المربون خبرات اكتشاف المهنة في فرص تعلم الطلاب الموهوبين. مثال: (دراسة سيرة شخصية أو دعوة متحدثين). 3.5.3 يستخدم المربون منهاجاً للثقافة واللغة والقضايا الاجتماعية المرتبطة بالتنوع.	• يتعلم الطلاب تكوين ارتباطات بين ما تعلموه في المدرسة والعمل والخيارات المهنية. وتكون خطط الدروس صادقة وصريحة حول التمثيل الناقص في المهن التي تهم الطلاب المختلفين ثقافيّاً، وكيف يمكنهم الدخول فيها.
1.6.3 يظهر المعلمون والإداريون ألفة بمصادر تعلم ذات جودة عالية، ملائمة للمتعلمين الموهوبين.	• يُزوّد الطلاب المختلفون ثقافيّاً بمصادر شاملة تستهدف اهتماماتهم وحاجاتهم وخبراتهم.

المعيار الرابع: بيئات التعلم

تعزز بيئات التعلم المسؤولية الشخصية والاجتماعية، وتقوي كفاية التعدد الثقافي، ومهارات التواصل المتبادل والفني لتولي القيادة في القرن الحادي والعشرين لضمان تحقق مخرجات الطلاب (NAGC, 2010, P. 11). وتستهدف مخرجات الطلاب الخمسة والممارسات المستندة إلى الأدلة وعددها (17) ممارسة لمعيار بيئات التعلم كفايات مختلفة، شخصية واجتماعية وثقافية وتواصلية وقيادية. وتستهدف بيئات التعلم بصورة أساسية العلاقات والتوقعات. ومع أن المخرجات تستهدف كفايات الطلاب، فإنه يجب على المربين أيضاً أن يكونوا من ذوي الكفاية والفاعلية الشخصية في مجال التعدد الثقافي، وهذا الأمر متطلب أساسي. يؤمن المعلمون الذين يتمتعون بالكفاية الثقافية بقدرتهم على أن يكونوا فاعلين مع طلبتهم الذين ينحدرون من ثقافات تختلف عن ثقافاتهم، ويعملون بلا هوادة لبناء علاقات مفيدة مع طلبتهم جميعاً. وعلى نحو ما ورد في القول الشائع «لا يهتم الطلاب بما تعرفه حتى يعرفوا أنك تهتم به». هذه الفلسفة إضافة إلى إدراك الكفاية الثقافية يمكن ترجمتها إلى علاقات إيجابية داعمة للطلاب المختلفين ثقافيّاً، ومطالبتهم بمعايير تحصيل عالية واحترام اختلافاتهم ورعاية ضعفهم؟ (انظر الجدول 5.3).

المعيار الخامس: البرمجة

يعي المربون الأدلة التجريبية ذات العلاقة بـ (أ) التطور المعرفي والإبداعي والوجداني للطلاب الموهوبين (ب) البرمجة التي تلبي الحاجات الملازمة للموهوبين. ويستخدم المربّون هذه الخبرات بصورة منتظمة وتعاونية، في تطوير خدمات شاملة للطلاب ذوي المواهب المختلفة، وتنفيذها وإدارتها بفاعلية للتحقق من مدى تحقيق الطلاب لمخرجات محددة (NAGC, 2010, P. 12).

الجدول 5.3

بيئات التعلم موضحة بأمثلة محددة ثقافيّاً

الممارسات المستندة إلى الأدلة	أمثلة محددة ثقافيّاً
1.1.4 يحافظ المربون على توقعات عالية للطلاب النابغين والموهوبين على نحو ما يظهر في الأنشطة ذات المعنى التي تتحدى الطلاب. 2.1.4 يتيح المربون الفرص للاستكشاف الذاتي والتطور، ومتابعة الاهتمامات، وتطور الهويات الداعمة للإنجازات. من خلال الموجهين ونماذج الدور على سبيل المثال. 3.1.4 يوجد المربون بيئات تعلم تدعم الثقة بين المتعلمين المختلفين. 4.1.4 يقدّم المربون تغذية راجعة تؤكد على الجهود والأدلة على القدرة الكامنة على تلبية المعايير المرتفعة، والأخطاء بوصفها فرصاً للتعلم. 5.1.4 يعرض المربون أمثلة على مهارات المواجهة الإيجابية والفرص المناسبة لتطبيقها.	• التفكير العاجز غير موجود. والطلاب المختلفون يحتفظون بتوقعات إيجابية عالية. • يعرض المربون الطلاب لنماذج قُدوة وموجهين من خلفيات مشابهة لخلفيات الطلاب. يقرأ الطلاب ويعملون مع موجهين ونماذج قُدوة تمتاز بالمرونة والثقة بالنفس والاعتزاز بالعِرق. • يجعل المربون تعلم الطلاب شخصيّاً، لذا فإن المناهج والأنشطة متعددة الثقافات ومنتمية ثقافيّاً (مثال: الكتب، الموضوعات والقضايا). • تزويد الطلاب بفرص أكاديمية واجتماعية وثقافية كثيرة للعمل مع زملاء الصف في مشروعات جماعية بوصفها طريقة للتعلم بصورة أكبر حول الثقافات المختلفة.

1.2.4 يفهم المربون حاجات الطلاب الموهوبين إلى العزلة والتفاعل الاجتماعي. 2.2.4 يعرض المربون فرصاً للتفاعل مع الأقران الأذكياء والمبدعين فنيّاً وأقران من أعمار مختلفة في الوقت نفسه. 3.2.4 يقيّم المربون ويقدّمون تعلّماً عن المهارات الاجتماعية التي تحتاج إليها المدرسة والمجتمع والعالم في العمل.	• يزوّد الطلاب من الخلفيات جميعها بالفرص التي تتيح لهم أن يعملوا بعضهم مع بعض، لذا تُطور المهارات الشخصية والاجتماعية، وبين الثقافية (cross-cultural skills). • يعترف المربون بالشخصية الفردية والخصائص الثقافية بين الطلاب، ويقدرونها ويحرصون على دعمها.
1.3.4 يؤسس المربون مناخاً آمناً ومرحباً به لإبراز القضايا الاجتماعية وتطوير المسؤولية الشخصية. 2.3.4 يوفر المربون بيئات لتطوير نماذج مختلفة من القيادة ومهارات القيادة. 3.3.4 يعزّز المربون فرص القيادة في أوضاع اجتماعية لإحداث تغيير إيجابي.	• يناقش المربون الطلاب في التعصب والتمييز. • لا يسمح المربون للطلاب بأن يميزوا بين بعضهم بعضاً. • تزود الواجبات الصفية الطلاب بفرص عمل مشروعات خدمية (مثل: التدريس، الدعم) في مجتمعات ذات دخل متدنٍّ ومختلفة ثقافيّاً.
1.4.4 يعرض المعلمون نماذج في التقدير والحساسية المرهفة لخلفيات الطلاب ولغاتهم المتنوعة. 2.4.4 يستنكر المربون اللغة والسلوك التمييزي، وينمذجون إستراتيجيات ملائمة. 3.4.4 يعرض المربون فرصاً تدريسية للتعاون بين الأقران المختلفين في تحقيق هدف مشترك.	• يقرأ الطلاب كتباً ويشاهدون أفلاماً حول التعصب والتمييز والإساءة والمعاملة غير العادلة للآخرين، ويتجنبون التعصب المستند إلى الجنس واللغة والمستوى الاقتصادي والدين والثقافة. • يتحدث المحاضرون إلى الطلاب عن التعصب والتمييز، والمعاملة العادلة للآخرين، وتجنب التعصب. • يتعلّم الطلاب مهارات حل المشكلات والنجاح في الوصول إلى حلول لها، يتضمن توكيد الذات وإدارة الغضب للتعامل مع الظلم الاجتماعي. • يعمل الطلاب في أغلب الأحيان مع زملاء صف وطلاب آخرين من أعراق أو ثقافات أخرى.

1.5.4 يوفر المربون فرصاً لتطور متقدم والمحافظة على اللغتين الأولى والثانية. 2.5.4 يوفر المعلمون الموارد لتعزيز أشكل التواصل الشفهية والكتابية والفنية، مع مراعاة السياق الثقافي للطلاب. 3.5.4 يتحقق المربون من حق استخدام أدوات تواصل متقدمة تتضمن تقانة مساندة، واستخدام هذه الأدوات للتعبير عن التفكير عالي المستوى والإنتاجية الإبداعية.	• وجود تعليم وتدريب وبرامج ثنائية اللغة في المدارس. • وجود مواد ووثائق وأدوات تقويم بلغات متعددة. • تتيح الخطط الدرسية والتعيينات الفرص للطلاب لاستخدام أساليبهم التعلمية والثقافية المفضلة لديهم (كالموسيقى، والفن، والتمثيل) للتعامل مع المهام وتكملتها. • لا يسمح للطلاب بالعمل في مجموعات عرقية متجانسة، بل في مجموعات متوازنة من الطلاب من ذوي الأعراق والثقافات المختلفة.

تستهدف مخرجات البرمجة السبعة مدًى من خيارات البرمجة ذات علاقة بالخدمات المنسقة والشمولية، والمصادر الكافية، والسياسات والإجراءات، والجامعة والمهن. ويدرج الجدول 6.3 أمثلة قليلة من الطرق التي تستجيب ثقافيّاً لهذه المخرجات المبرمجة و13 ممارسة مستندة إلى أدلة ومقترحات متعددة الثقافة للبرمجة التي نوقشت سابقاً في سياق المنهاج والتدريس.

الجدول 6.3

البرمجة مع أمثلة محددة ثقافيّاً

الممارسات المستندة إلى الأدلة	أمثلة محددة ثقافيّاً
1.1.5 يستخدم المربون بانتظام مناحي بديلة متعددة لتسريع التعلم. 2.1.5 يستخدم المربون بانتظام خيارات إثرائية لتوسيع فرص التعلم وتعميقها داخل المدرسة وخارجها. 3.1.5 يستخدم المربون بانتظام أشكالاً متعددة من المجموعات تتضمن: المجموعات العنقودية، غرف المصادر، الصفوف الخاصة، المدارس الخاصة. 4.1.5 يستخدم المربون بانتظام خيارات التعلم المفرد، مثل التلمذة والتدريب، ودورات عبر شبكة الاتصالات العالمية، والدراسات المستقلة. 6.1.5 يوضح الإداريون عمليّاً كيفية دعم برامج الموهوبين من خلال تجميع منصف للمصادر، ويظهرون استعدادهم للتحقق من أن المتعلمين الموهوبين يتلقون خدمات تربوية ملائمة.	• تقديم فرص إثرائية في مجتمعات ومواقف مختلفة ثقافيّاً. • برامج للطلاب المختلفين ثقافيّاً بغض النظر عن الأوضاع التي تعاني من نقص التمويل: يستخدم التمويل على نحو منصف في الصفوف متدنية الدخل والمختلفة ثقافيّاً، في مختلف مناطق المجتمع، والمدارس. • تكون البرامج والخدمات متنوعة ثقافياً. • خيارات تعلم مفردة تتيح للطلاب فرص العمل مع أفراد من ثقافات أخرى، منها على سبيل المثال ما يتعلق بالموجهين، والتدريب، والدراسات المستقلة.
1.2.5 يخطط المربون الذين يعملون في برامج تربية الموهوبين، وبرامج التربية العامة، وبرامج التربية الخاصة، إضافة إلى أولئك الذين يعملون في الجوانب التخصصية، بصورة تعاونية خدمات للمتعلمين الموهوبين وينفذونها.	• تتضمن هذه الخدمات التعاونية العمل مع مجتمعات مختلفة ثقافيّاً ومع مربين بصفتها مدخلات.
1.3.5 يشارك المربون بانتظام أعضاء الأسر والمجتمع في التخطيط والبرمجة والتقويم وكسب التأييد.	• يصل المربون إلى أسر مختلفة ثقافيّاً عن طريق عقد الاجتماعات والأحداث والمناسبات التي تقع في مجتمعاتهم. • تبذل الجهود وتتخذ الخطوات المناسبة لزيادة مشاركات الأسر من خلفيات مختلفة ثقافيّاً في جوانب التخطيط والبرمجة والتربية وكسب التأييد.

1.4.5 يرصد المربون النفقات على مستوى المدرسة للتحقق من وجود تمويل ملائم وكافٍ لبرمجة تربية الموهوبين وخدماتهم.	• يتحقق المربون من أن مدارس الدخل المتدني والأقليات تحظى بالتمويل المناسب. وأن هذا التمويل يستخدم على نحوٍ منصف في المدارس المتدنية الدخل والمختلفة ثقافيّاً. • يقوّم الإداريون وجود أو عدم وجود برامج لتربية الموهوبين في المدارس والمجتمعات متدنية الدخل وذات الأقليات.
1.5.5 يطوّر المربون خطة برنامج عميقة وطويلة المدى ذات صلة بجوانب الموهبة للطلاب من مستوى ما قبل الروضة حتى الصف الثاني عشر (pk–12).	• يتحقق المربون من أن الخطط تأخذ في الحسبان التعدد الثقافي للطلاب.
1.6.5 يضع المربون سياسات وإجراءات لتوجيه مكونات البرنامج جميعها وإدامتها، تتضمن التقويم، والتحديد، وممارسات التسريع، وممارسات التجميع، المستندة إلى الأدلة في تربية الموهوبين.	• تكون السياسات والإجراءات غير متحيزة. • التحقق من قضية التمثيل الناقص والخطوات المتخذة لإزالة العوائق. • الأدوات عادلة ثقافيّاً، والمجموعات مرنة، وبرامج الموهوبين وصفوفهم فيها نسب تمثيل عادلة للطلاب من الثقافات المختلفة.
1.7.5 يوفر المعلمون توجيهاً وإرشاداً مهنياً بحيب قوة الطلاب، واهتماماتهم، وقيمهم. 2.7.5 يسهل المربون الإرشاد والتدريب وخبرات البرمجة المهنية التي تلبي اهتمامات الطلاب واستعداداتهم.	• يؤكد الإرشاد على علاقات الأقران التي تتضمن ضغوطات الرفاق السلبية. • يؤكد الإرشاد على النجاح في مواجهة مشكلة التمييز. • يؤكد الإرشاد على الفخر بالعرق والهوية. • يتعرض الطلاب للإرشاد المهني والإرشاد المبكر حول الالتحاق بالكليات، ويقدم لهم أيضاً معلومات عن التمثيل الناقص.

المعيار السادس: النمو المهني

يبنــي المربون جميعاً)الإداريــون، المعلمون، المرشدون، والموظفــون الذين يدعمون عملية التدريــس(معارفهم ومهاراتهــم باستخدام معايير NAGC ومعاييــر CEC لتربية الموهوبين والنابغين، والمعايير الوطنية لتطوير الموظفين. ويقيّم المربون رسمياً حاجات النمو المهني ذات الصلــة بالمعايير، وتطوير الخطــط ومراقبتها، والاشتراك المنهجي في التدريب لتلبية الحاجات المرصودة، ويوضحون بوجــه عملي مدى إتقانهم وإجادتهم لهذه المعايير. ويصل المربــون إلى المصادر المختلفة لتوفيــر الوقت والتمويل اللذين تتطلبهما التربية المستمرة، والمسانــدة البديلة. ويُحكــم على هذه الممارسات من خلال تقويــم مخرجات الطلاب ذات الصلة (NAGC, 2010, P. 13).

وتؤكد مخرجات الطلاب الأربعة لهذا المعيار على المعلمين ليكونوا متعلمين مدى الحياة، ويستمرون في التدرب على الأخلاق، وتطوير الموهبة، والتطور الاجتماعي والانفعالي. وتظهر فــي هــذا المعيار اثنتا عشرة ممارسة مستندة إلى الأدلة. ويقع هذا المعيار بوجه خاص تحت القضايــا الكبرى المتعلقــة بجودة المعلــم وكفايتــه ((Darling–Hammond & Bransford,) 2005. وفــي الواقع فــإن فاعلية المعلمين تصبح معرّضة للخطــر عندما لا يُدرّبون في مجالي تربيــة الموهوبين والتعدد الثقافي (Ford, 2011b, 2011c; Grantham et al., 2011). ويحتاج المربــون قبل الخدمة وفي أثنائها إلى إعداد مستمر للاشتراك في تربية (مثل، يعلم، يرشد، ينصــح، يقيّم) الطلاب من ثقافات مختلفة، والعمل بفاعلية مع أسرهم ومجتمعاتهم. وينبغي أن يؤكــد النمــو المهني على الأقل (الدورات ومنح الشهــادات) على مساعدة المربين في: (أ) تعــرف جوانب القصور فــي التفكير حول الطلاب المتنوعين ثقافيّــاً وأسرهم، ومواجهة هذه الجوانــب والتخلص منهــا، (ب) إلغاء الأدوات غير العادلة والمتحيــزة، (ج) إلغاء السياسات والإجــراءات التمييزية، (د) التخلص من التمثيل الناقص، (هـ) التخلص من تدني التحصيل واللامبالاة تجاه المدرسة، (و) تطوير مبادئ وإستراتيجيات ومناهج صارمة في مجال تربية التعدد الثقافي (انظر الجدول 7.3).

ملاحظة ختامية

إن معاييــر برمجة تربية الموهوبيــن بصورتها الجديدة، على نحو ما أشار فورد (Ford, 2011b)، والتغييرات التي تضمنتها تمثل فرصة جاءت في الوقت المناسب لتستجيب لحاجات كل طالب موهوب، بغض النظر عن العرق والثقافة. وكلنا أمل بأن ما وضع على الورق من معايير، وما عرضناه هنا سوف يزوّد المربين بالفلسفة والإستراتيجيات التي يتطلبها تحقيق التقدم- من خلال زيادة تمثيل الطلاب المتنوعين ثقافيّاً (السود، وذوي الأصول الإسبانية، والأمريكيين الأصليين) في برامج الموهوبين، وللتحقق من أن خبراتهم إيجابية. وإن على المربين على نحو مـا ذكرنا في الكتب والمقالات والصفوف وورشات العمـل، القيام بعمل أفضل في استقطاب الطلاب الموهوبين من الثقافات المتنوعة واستبقائهم في برامج تربية الموهوبين. ويؤمل أن تؤدي معايير برمجة تربية الموهوبين جنباً إلى جنب مع اقتراحاتنا في هذا الإطار إلى زيادة احتمال حدوث تغيرات إيجابية في هذا المجال.

الجدول 7.3

النمو المهني مع أمثلة محددة ثقافيّاً

الممارسات المستندة إلى الأدلة	أمثلة محددة ثقافيّاً
1.1.6 يشارك المربون بصورة منهجية في النمو المهني المستمر المستند إلى الدراسات البحثية التي تبرز أسس تربية الموهوبين، وخصائصهم، وأساليب تقييمهم، وتخطيط المنهاج وأساليب التدريس وبيئات التعلم والبرمجة. 2.1.6 تقدم المنطقة التعليمية تنمية مهنية للمعلمين توضح كيفية تطوير البيئة وأنشطة التدريس التي تشجع الطلاب على التعبير عن السمات والسلوكات المختلفة المرتبطة بالموهوبين. 3.1.6 يشارك المربون في التنمية المهنية المستمرة التي تتصدى للقضايا الرئيسة، مثل معاداة العقلانية والاتجاهات في تربية الموهوبين مثل المساواة والدخول إلى البرامج . 4.1.6 يوفر الإداريون المصادر البشرية والمادية التي تحتاج إليها التنمية المهنية في تربية الموهوبين. (مثل: السماح للمتدربين بالمغادرة أوقات التدريب، وتنسيق التمويل الذي تتطلبه التربية المستمرة، والدعم بتوفير البدلاء، أو الموجهين. 5.1.6 يستخدم المربون وعيهم بالتنظيمات والمنشورات المرتبطة بتربية الموهوبين لتعزيز تعلم الطلاب النابغين الموهوبين.	• يتضمن النمو المهني سمات وحاجات الطلاب المختلفين ثقافيّاً. • يؤكد النمو المهني بصورة متسقة، على استقطاب الطلاب المختلفين ثقافيّاً واستبقائهم في تربية الموهوبين. • يؤكد النمو المهني على التخلص من التقويم التمييزي وتحيز الاختبارات. • يؤكد النمو المهني على الأثر السلبي للظلم والتمييز في توقعات الطلاب المختلفين ثقافيّاً، والطلاب الذين هم مهيأون للإحالة إلى تربية الموهوبين، والعلاقات، وإدارة الصف، وما إلى ذلك.
1.2.6 يشارك المربون في التنمية المهنية المستمرة لدعم الحاجات الاجتماعية والانفعالية للطلاب الموهوبين.	• تؤكد التنمية المهنية على فهم الهوية العرقية، والإستراتيجيات لتقوية الاعتزاز العرقي للطلاب.

1.3.6 يقيّم المربون ممارساتهم التدريسية ويتابعون تعليمهم، من خلال النمو المهني للموظفين الذي تقوم به المنطقة التعليمية، والمنظمات المهنية ذات العلاقة، ومواقف التعليم العالي المستندة إلى هذا التقييم. 2.3.6 يشارك المربون في التنمية المهنية المستمرة مدى الحياة، ويتضمن ذلك المتابعة المنتظمة، والبحث عن الأدلة حول أثر ذلك في ممارسات المعلم وتعلم الطلاب. 3.3.6 يستخدم المربون طرقاً متعددة للتنمية المهنية المقدمة، تتضمن دورات دراسية على شبكة الاتصالات العالمية، ومجتمعات شبكة الاتصالات العالمية، وعلم الإلكترونيات، وورشات العمل، ومجتمعات النمو المهني ومناقشات الكتب. 4.3.6 يحدّد المربون جوانب النمو الشخصي لتعليم الطلاب الموهوبين في خططهم للتنمية المهنية، وينمّونها.	• يؤكد التقويم أو ممارسات التدريس على المواءمة بين الأساليب الثقافية. • يؤكد التقويم الذاتي والتقويم الذي يقوم به الإداريون على الكفاية الثقافية وفاعليتها. • يستخدم أدب التعدد الثقافي في التدريب من أجل النمو المهني. • الاستفادة من المتحدثين المنحدرين من ثقافات متنوعة بصفتهم مدربين في برامج التنمية المهنية.
1.4.6 يستجيب المربون للأطر المرجعية الثقافية والشخصية عند قيامهم بتعليم الطلاب الموهوبين. 2.4.6 يمتثل المربون للقوانين والسياسات والمعايير والممارسات الأخلاقية.	• تقييم التعليم المستجيب للثقافة وممارسته. • التخلص من السياسات والإجراءات والقوانين والأدوات التمييزية. إزالة الحواجز جميعها التي تحول دون الوصول إلى البرامج، وتحقيق العدالة.

قائمة المراجع

American Psychological Association, American Educational Research Association, andNational Council for Measurement in Education. (1999). *The standards of educational and psychological testing*. Retrieved from http://www.apa.org/science/programs/testing/standards.aspx

American Speech and Hearing Association. (1983). *Social dialects and implications ofthe position on social dialects*. Retrieved from http://www.asha.org/docs/html/PS1983—00115.html#AP1

Assembly of Alaska Native Educators. (1998). *Alaska standards for culturally responsive schools*. Retrieved from http://www.ankn.uaf.edu/publications/standards.html

Banks, J. A. (2000). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Banks, J. A. (2009). *Teaching strategies for ethnic studies* (8th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Barton, P., & Coley, R. J. (2009). *Parsing the achievement gap II*. Princeton, NJ: ETS.

Boykin, A. W. (1995, August). *Culture matters in the psychosocial experiences of African Americans: Some conceptual, process, and practical considerations*. Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association, New York, NY.

Boykin, A. W., & Allen, B. A. (1988). Rhythmic movement facilitation of learning in working—class Afro—American children. *Journal of Genetic Psychology*, 149, 335–347.

Boykin, A. W., & Allen, B. A. (2003). *Cultural integrity and schooling outcomes of African American schoolchildren from low—income backgrounds*. In P. Pufall & R. Undsworth (Eds.), *Childhood revisited* (pp. 104–120). New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.

Brown v. Board of Education of Topeka, 347 U.S. 483 (1954).

Civil Rights Act of 1964, Public Law 88—352, 78 stat. 241 (1964).

Cross, W. E., Jr., & Vandiver, B. J. (2001). Nigrescence theory and measurement: Introducing the Cross Racial Identity Scale (CRIS). In J. G. Ponterotto, J. M.

Casas, L. M. Suzuki, & C. M. Alexander (Eds.), *Handbook of multicultural counseling* (2nd ed., pp. 371–393). Thousand Oaks, CA: Sage.

Darling—Hammond, L., & Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA: Jossey—Bass.

Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76, 701–712.

Ford, D. Y. (2011a). Don't waste trees: Standards must be culturally responsive and their implementation monitored. *Tempo*, 31(1), 35–38.

Ford, D. Y. (2011b). *Multicultural gifted education* (2nd ed.). Waco, TX: Prufrock Press.

Ford, D. Y. (2011c). *Reversing underachievement among gifted Black students* (2nd ed.). Waco, TX: Prufrock Press.

Ford, D. Y., & Harris, J. J., III. (1999). *Multicultural gifted education.* New York, NY: Teachers College Press.

Ford, D. Y., & Whiting, G. W. (2006). Under—representation of diverse students in gifted education: Recommendations for nondiscriminatory assessment (part 1). *Gifted Education Press Quarterly*, 20 (2), 2–6.

Grantham, T. C. (2004). Multicultural mentoring to increase Black male representation in gifted programs. *Gifted Child Quarterly*, 48, 232–245.

Grantham, T. C., Ford, D. Y., Henfield, M. S., Trotman Scott, M., Harmon, D., Porchér, S., & Price, C. (2011). *Gifted and advanced Black students in school: An anthology of critical works*. Waco, TX: Prufrock Press.

Hodgkinson, H. (2000/2001). Educational demographics: What teachers should know. *The Changing Context of Education*, 58(4), 6–11.

Hodgkinson, H. (2007). Educational demographics: What teachers should know. In A. C. Ornstein, E. F. Pajak, & S. B. Ornstein (Eds.), *Contemporary issues in curriculum* (pp. 262–272). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Johnsen, S. (2011). A comparison of the Texas state plan for the education of gifted/talented students and the 2010 NAGC Pre—K–Grade Gifted Programming Standards. *Tempo*, 31 (1), 10–28.

National Association for Gifted Children. (2000). Pre—K–grade 12 *gifted program standards*. Washington, DC: Author.

National Association for Gifted Children. (2008). *Jacob Javits Gifted and Talented Students Education Act*. Retrieved from http://www.nagc.org/index.aspx?id=572

National Association for Gifted Children. (2010). *NAGC pre—K–grade 12 gifted programming standards: A blueprint for quality gifted education programs*. Washington, DC: Author.

National Association for Multicultural Education. (2001). *Criteria for evaluating state curriculum standards*. Retrieved from http://nameorg.org/resolutions/statecurr. html

National Council for Social Studies. (1991). *Curriculum guidelines for multicultural education*. Retrieved from http://www.socialstudies.org/positions/multicultural

Steele, C. M. (1997). A threat in the air: How stereotypes shape the intellectual identities and performance of women and African—Americans. *American Psychologist*, 52, 613–629.

Title V, Part D. [Jacob K. Javits Gifted and Talented Students Education Act of 1988], Elementary and Secondary Education Act of 1988 (2002), 20 U.S.C. sec. 7253 et seq.

Torrance, E. P. (1974). Differences are not deficits. *Teachers College Record*, 75, 471– 487.

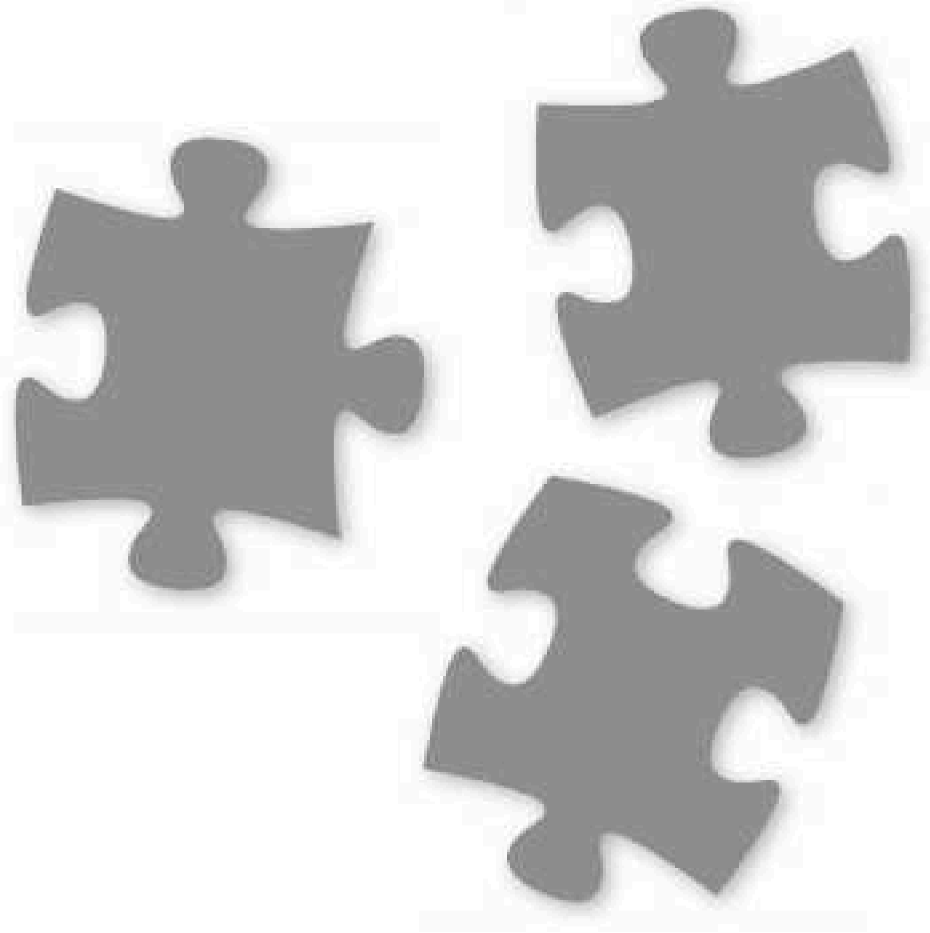
United Nations. (1948). *Universal declaration of human rights*. Retrieved from http://www.un.org/en/documents/udhr/index.shtml

U.S. Department of Education. (2010). *Condition of education 2010*. Washington, DC: Author.

Valencia, R. R. (2010). *Dismantling contemporary deficit thinking: Educational thought and practice*. New York, NY: Routledge.

Whiting, G. W., & Ford, D. Y. (2006). Under—representation of diverse students in gifted education: Recommendations for nondiscriminatory assessment (part 2). *Gifted Education Press Quarterly*, 20(3), 6–10.

الفصل الرابع



معيار التقييم في تربية الموهوبين تحديد الطلاب الموهوبين

سوزان ك. جونسن

نظرة عامة حول معيار التقييم

تستخـدم عملية التقييم لجمع المعلومات باستخدام اختبـارات وأدوات وأساليب فاعلة لتحقيق غرض معين كالفرز (screening)، والتصنيف أو الاختيار، وتخطيط المنهاج، وتقويم التقـدم في عملية التعلم، وتقويـم البرنامج. ويتضمن المعيار الثانـي (التقييم) ثلاثة نماذج للتقييـم، هي: التحديد، وتقـدّم التعلم ومخرجاته، وتقويم برمجـة NAGC. ويلاحظ أن هذه النمـاذج يرتبـط بعضها ببعضـ بصورة لا فكاك منهـا، إذ يهيّئ المربون فـي البداية خشبة المسرح من أجل تحديد الطلاب الموهوبين، الذين يُتعرّف إليهم باستخدام طرق منصفة غير متحيزة، ومن ثم يُحدّد الطلاب. وبعد ذلك يتلقى الطلاب الذين حُدّدوا البرامج الفردية التي تستند إلى التقييم المستمر. وبعد ذلك تُقيم إجراءات التحديد وتأثيرات البرمجة، وتستخدم هـذه المعلومات في تحسين عمليـة تحديد الطلاب ذوي السمات والخلفيات المختلفة، ومدى تقـدم تعلمهم. ونظراً إلى تناول نموذجين مـن نماذج التقييم في فصول أخرى، فسوف يؤكد هذا الفصل على تحديد الطلاب الموهوبين والنابغين.

المبادئ الأساسية التي تزودنا بمعلومات تتعلق بمعايير تحديد الهوية

يشير أحد المبادئ التي تزودنا بمعلومات ليس فقط عن معايير تحديد الطلاب بل أيضاً عن معايير NAGC (ما قبل الروضة إلى الصف الثاني عشر) إلى أن النبوغ والموهبة عملية دينامية متطورة

عبر الزمن. ويقترح الباحثون أن الذكاء العام والمهارات المرتبطة بالمجال (domain-related skills)، والإبداع، والعوامل غير العقلية (non-intellective factors) تتفاعل معاً في تطوير الموهبة والنبوغ (Cattel, 1971; Gagne, 1999; Renzulli, 1978, Tannenbaum, 2003). وتتعارض وجهة النظر هذه مع هؤلاء الذين يعتقدون أن الذكاء فطري ولا يتغير عبر الزمن (e.g. Spearman's g- general intelligence; Jensen, 1980; Spearman, 1904). وعلى أي حال، فإن المربين الذين يعتقدون بوجهة النظر الأخيرة أكثر ميلاً إلى الاهتمام بالتقييم وليس إلى إختبارات الذكاء. ولما كانت معايير برمجة التقييم تتضمن وجهة نظر أكثر شمولاً وتطوراً، فإن مجموعة من التقييمات الأوسع مجالاً والأكثر دينامية تُستخدم في عملية التحديد. (Budoff, 1987; Lidz, 1991; McCoach, Kehle, Bray, & Siegle, 2001). ويشير أحد المبادئ المرتبطة بالتطور الطبيعي للموهبة إلى أن التحديد المبكر يحسّن من إمكانية تطور المواهب الكامنة إلى مواهب في مجالات خاصة. وعندما يُحدّد الطلاب من الخلفيات المتنوعة مبكراً، ويلتحقون بمدارس الموهوبين، فإنهم يحققون تحصيلاً مرتفعاً يفوق ما يحققه الطلاب الذين ظلوا في صفوف التربية العامة (الصفوف العادية) التي تقدم خدمات محدودة للطلاب الموهوبين، أو لا تقدم لهم أي خدمات (Borland, Schnur & Wright, 2000; Cornell, Dell Court, Goldberg, & Bland, 1995). إضافة إلى ذلك، فإن عملية التحديد يجب أن تبدأ مبكراً على نحو ما هو الحال مع أطفال الروضة، وأن تعالج بصورة شاملة مجموعة مختلفة من السمات والخصائص.

وهناك مبدأ آخر يؤثر في عملية التحديد، مفاده أن الطلاب يظهرون تفوقهم وموهبتهم ليس فقط ضمن مجال محدد، ولكن أيضاً ضمن مجال الاهتمام (Johnsen, 2008). فعلى سبيل المثال، يمكن أن يكون لدى الموهوب في المجال العلمي اهتمام خاص بطيور البطريق، وخاصة، البطريق الإمبراطور (emperor penguins). وبناءً على ذلك، يمكن ألا يظهر الطالب معارفه ومهاراته باستخدام اختبار تحصيلي مقنن في مستوى صفه، ولكنه يستطيع إظهارها من خلال ملاحظة الوالدين أو المعلم، أو من خلال نتاجات دراسات مستقلة يمكن أن تكون متضمنة في ملف الإنجاز الشخصي الخاص بالطالب.

أما المبدأ الأخير المتضمن أيضاً في معايير برمجة الموهوبين، فيشير إلى أن الموهبة موجودة بين مختلف المجموعات المتنوعة. ويلاحظ عموماً، أن تمثيل الطلاب الموهوبين من خلفيات متنوعة متدنٍّ في برامج تربية الموهوبين (Danieles, 1998; Ford & Haris, 1999).

ويرى الباحثون أن التمثيل الناقص يتأثر بعوامل ذات علاقة بالمربين الذين يشاركون في عملية التحديد، والأدوات المستخدمة في هذه العملية، وتفسير عملية التقويم (Ford & Harmon, 2001; Frasier, Garcia & Passow, 1995; Haris Pluker, Rapp, & Martinez, 2009; Maker, 1996; Peterson & Margolin, 1997; Soto, 1997). وعلى أي حال، فإن هذه العوامل ذات التأثير السلبي في الطلاب تُعدُّ من المخاوف الجدية للمتخصصين في مجال تربية الموهوبين.

ويُعدُّ كل مبدأ من هذه المبادئ (أي: النبوغ والموهبة عملية دينامية تطورية، التحديد المبكر، النبوغ والموهبة محددتان بالمجال، والتنوع) أساساً لنتاجات التعلُّم الثلاثة ضمن معايير التحديد.

نتاج تعلم الطالب (1): إيجاد فرص الوصول المتساوي

يؤكد مخرج الطالب الأول (1.2) ضمن معيار التقييم توفير فرص الوصول المتساوي إلى نظام تقييم شامل عن طريق تطوير بيئات في المدارس والبيوت، تشجع الطلاب على التعبير عن السلوكات والخصائص المختلفة المرتبطة بالموهبة. إن تسكين الطلاب في التربية الخاصة، في المدارس التي ربّما تقدم خدمات لتربية الموهوبين أو لا تقدم مثل هذه الخدمات، أو في الصفوف التي لا يؤمن معلموها بتربية الموهوبين، ينبغي ألا تؤدي إلى الاستبعاد المسبق لهؤلاء الطلاب من برامج تربية الموهوبين.

وللتحقق من أن هذا المخرج قد تحقق لدى الطلاب، فإن المربين جميعاً في حاجة إلى تطوير مهني في خصائص الطلاب الموهوبين. ولا شك في أن غياب التدريب، قد يؤدي بالمعلمين إلى ترشيح أطفال يعكسون مفاهيمهم في الموهبة، مثل الطلاب ذوي القدرة الأكاديمية (Guskin, Peng, & Simon, 1992; Hunsaker, Finley, & Frank, 1997)، أو الطلاب من مجموعات ذات مكانة اجتماعية واقتصادية مرتفعة (Guskin et al., 1991)، أو الطلاب الذين يجيدون الكلام، ويتمتعون بسلوك جيد (Dawson, 1997; Schack & Strako, 1990, Speirs Neumeister, Adams, Pierce, Cassady, & Dixon, 2007). أما الطلاب الأقل حظّاً

(Peterson, & Margolin, 1997) أو الطلاب الذين يتعلمون اللغة الإنجليزية (Plata & Masten, 1998) فيستثنون من عملية التحديد في أغلب الأحيان.

يحتاج المربون إضافة إلى التدريب إلى تطوير بيئات صفية مميزة للفروق الفردية (Hertzog, 2005). ويمكن أن تظهر الفروق الفردية بوضوح من خلال ما يعرفه الطلاب وما يريدون أن يعرفوه (مثل المعرفة والمهارات التي يتعلمونها – محتوى المادة الدراسية)، والسرعة التي يتعلمون بها المحتوى (مثل سرعة التعلم ونسبته)، كيف يتعلمون (مثل تفضيل لأنواع من الأنشطة)، والبيئات التي يتعلمون فيها (مثل: فردي، مجموعة صغيرة، مجموعة كبيرة) (Johnsen, 2011a). يمكن أن يطوّر المعلمون من خلال تفريد المحتوى، أنشطة تؤكد على العمق والتعقيد والإبداع، ويوجهوا أسئلة عالية المستوى وذات نهاية مفتوحة، ويستخدمون مواد ذات مستوى عالٍ، يطورون مشكلة – أو وحدات دراسية تستند إلى المفهوم، ويوفرون فرصاً للأبحاث المستقلة في أحد مجالات الاهتمام. ويمكن أن يستخدم المعلمون في التدريس المتمايز للتحكم بسرعة التعلُّم، أنشطة تدريب وممارسة قليلة، وتقييماً قبليّاً للتحقق من أن إتقان الطالب يسمح له بالتسريع في المنهاج،والمقاييس المتدرجة الذاتية حتى يتمكن الطلاب من تسريع أنفسهم من خلال الواجبات. وأما في التفريد التفضيلي، فيمكن أن ينوع المعلمون في طرق عرضهم، حيث يسمحون للطلاب بالمناقشة والتجريب والتوضيح العملي، ويزودونهم بخيارات التقييم، ويقدمون لهم خيارات في المحتوى والعملية والإنتاج. أما في تمايز البيئة، فيمكن أن يقدّم المعلمون أنشطة تعلم مستقلة، ويستخدمون مجموعات مرنة مع الطلاب الذين لديهم اهتمامات وقدرات أكاديمية متشابهة، ويدعمون الطلاب في مجال اهتمامهم أو قوتهم، ويؤسّسون محطات أو مراكز تعلم متنوعة المستوى، ويدمجون أنشطة تستند إلى المجتمع. وعموماً، فإن الصفوف التفريدية تسمح للطلاب جميعاً بأن يظهروا مواهبهم المختلفة.

يحتاج أولياء الأمور والأسر أيضاً إلى جانب التنمية المهنية للمربين في المدارس، إلى أن يتعرفوا خصائص الأطفال الموهوبين، وكيف يغذون هذه الخصائص في البيت، ويتعرفوا أيضاً أهمية تربية الموهوبين (Johnsen, 2011b). وقد وجد الباحثون أن الآباء خصوصاً المنحدرين من أقليات أو من خلفيات اقتصادية متدنية، يمكن أن يتحفظوا على ترشيح أطفالهم لبرامج تربية الموهوبين (Louis & Lewis, 1992; Scott, Perou, Urbano, Hogan & Gold, 1992).

لذا، تحتاج الأسر إلى أن تفهم ليس فقط الخصائص بل أيضاً أهمية تغذية هذه الخصائص في البيت والمدرسة. وكذلك تحتاج الأسر إلى أن تكون واسعة الاطلاع على خدمات تربية الموهوبين المدرسية وعملية التحديد، وأن تعرف أيضاً كيف تدعم اهتمامات أطفالها خارج المدرسة. وعلى أي حال، يمكن أن يكون الآباء الذين يملكون مصادر مادية أقل في حاجة إلى مساعدة على إيجاد برامج خارج أوقات المدرسة، وبرامج إثرائية صيفية تقدم مِنَحٍ دراسية (Johnsen, Feuerbach, & witte, 2007).

نتاج تعلم الطالب (2): استخدام أنواع متعددة من أدلة التقييم وتفسيرها

يؤكد نتاج تعلم الطالب الثاني (2.2) على أدلة التقييم التي تسمح للطلاب بالبوح بتميّزهم كي تُقدّم لهم تكييفات وتعديلات تدريسية. وتؤكد الممارسات المستندة إلى الأدلة على شمول إجراءات التحديد (1.2.2) وتنوع التقييم (2.2.2 – 4.2.2)، وتفسير التقييم المتعدد (5.2.2)، واستخلاص الأدلة واطلاع أولياء الأمور عليها (2.2.6).

إجراءات شاملة ومتماسكة ومستمرة في عملية التحديد

تتطلب الإجراءات الشاملة أن يربط المربون عملية التقييم عبر مستويات الصفوف، ويقدموا خيارات برامجية في المجالات جميعها (مثل: الرياضيات، العلوم، الدراسات الاجتماعية، فنون اللغة الإنجليزية، والفنون البصرية والأدائية). فعلى سبيل المثال، إذا كان لدى منطقة تعليمية برنامج رياضيات تسريعي للطلاب الموهوبين، يمكن استخدام تقويمات غير مرتبطة بالمستوى الدراسي تبدأ من مرحلة ما قبل الروضة وترتبط بنهاية اختبار مقرر دراسي في الرياضيات المتنوعة، ودورات المقررات المتقدمة في المستوى الثانوي. وبهذه الطريقة، فإن عملية التقييم لا تحدد الطلاب فقط من حيث إنهم متميزون في مادة الرياضيات، بل تقدم أيضاً معلومات تتعلق ببعض التعديلات التدريسية. وينبغي لهذا التقييم أن يكون متماسكاً – على أن يتنبأ الأداء في تقييم مادة الرياضيات بالأداء في المادة نفسها في تقييم لاحق. وإضافة إلى ذلك، فإن مستويات الصعوبة المتكافئة مهمة في تحديد الطالب، وتساعد على التنقل عبر مستويات الصفوف المختلفة عند تطبيق هذه الأنواع من الإجراءات، يمكن

تحديد طالب موهوب في الرياضيات في أي مستوى من مستويات الصفوف المختلفة، ويواصل بسهولة تلقي برامج تسريع رياضية ملائمة.

ويحتــاج المربون إضافة إلى الشمول والتماسك، إلى أن يطوروا إجراءات للحصول على معلومات من الأسر بعد الحصول على موافقتها، وإلى لجنة لمراجعة معلومات التقييم، واستبقاء الطلاب الذين حُدّدوا، وإعادة تقييم الطلاب الذين تبين أنهم في حاجة إلى معلومات إضافية بخصوص مواطن قوتهم وضعفهم، والانسحاب من خدمات البرنامج، وتقديم التماس للدخول إلــى خدمات برنامج الموهوبين أو الخروج منه (1.2.2). ويمكن أن نجد التفاصيل بخصوص أنواع الإجراءات في موارد الولاية (see Colorado Department of Education, 2004; Georgia Department of Education, 2006; Pennsylvania Department of Gifted Education, 2010; Texas Education Agency, 2009).

تنوع التقييم

تعتمــد عملية اختيار التقييم على خصائص الطــلاب والبرمجة المتوافرة. فعلى سبيل المثــال، إذا كانت المدرســة تقدم برامج خاصة للفنانين الشباب فــي مجال الموسيقى، فإن أدوات التحديد سوف تختلف على الأرجح عن الأدوات المستخدمة في تحديد الطلاب الذين لديهــم طاقات كامنة فــي العلوم، (مثال: اختبار صلاحية الشخص للغنــاء، أو التمثيل مقابل ملــف الإنجاز في التجارب العلمية). إضافة إلى ذلك، يختلــف نوع التقييم إذا كانت الطلاب علــى الأغلب، من مجموعات من الأقليــات أو الفئات الخاصة من السكان، مثال (متعلمو اللغة الإنجليزية، أصحاب الدخل المتدني)، حيث يمكن اعتماد أنواع تقييم غير لفظية، أو مخفضة لغويّاً (linguistically reduced)[1].

وفي الحالات جميعها، فإن معايير برمجة الموهوبين تحدّد الخصائص التالية بوصفها مهمة في اختيار أنواع التقييم (انظر 3.2.2 – 4.2.2).

المصــادر المتعددة: تقدّم المصادر المتعددة وجهة نظر أكثر شمولية لسلوكات الطلاب عبر أوضاع مختلفة. إذ لا يوجد مصدر واحد للمعلومات يكون قادراً على ملاحظة الطلاب في

(1) اللغة المخفضة هي تلك اللغة التي تستخدم في القراءة أو الكتابة لتسهيل فهمها وخاصة من قبل الأطفال، ويتضمن ذلك تعديل الطريقة التي تكتب أو تلفظ بها حيث ينخفض حجم المعلومات في الجملة (المراجع).

البيت والمدرسة، ومن خلال أنشطة ما بعد المدرسة. ويمكن أن تتضمن هذه المصادر: المعلمين العاديين، معلمي التربية الخاصة، معلمي الموهوبين، والمدربين، والمرشدين، والاختصاصيين النفسيين، والإداريين، والأقران، والآباء وغيرهم من أعضاء الأسرة، والطالب نفسه.(Coleman & Cross, 2005; Johnsen, 2011) وفي هذا السياق، يجب أن نحذر من استخدام مصدر واحد للمعلومات مرات عدة. مثلاً، إذا رشّح المعلم طالباً، يمكن له أن يقيّم ملف إنجاز العمل الخاص بـه، وأن يعبئ صحيفة رصد ملاحظة. وفي هذه الحالة يكـون لمعلومات المعلم وزن أكبر من المصادر الأخرى خلال إجراءات التحديد.

الكمية والنوعية: تقدّم المعلومات الكمية والنوعية، مثلما هو الحال مع المصادر المتعددة، وصفاً أكثر اتساعاً للطلاب، وفي الحقيقة، فإن النوعين يعطيان معلومات مختلفة. في القياسات النوعية، تستخدم الكلمات لوصف نقاط القوة والضعف لدى للطلاب، في حين تستخدم الأرقام في التقييم الكمي (Ryser, 2004b). ويعطي التقويم النوعي قدراً من المرونة والحرية، في حين يعطي التقويم الكمي اتساقاً أكبر ويكون أكثر انضباطاً. وتتضمن أنواع التقويم النوعي: ملفات الإنجاز، سجلات الحكايات، مقابلات، طرق تعلم وأنواع تقييم دينامية أخرى، خبرات تربوية سابقـة، مكافآت وشهادات، ملاحظات، أقراصاً مدمجة، وأفلام فيديو حول الأداء. أما أنواع التقويم الكمي فتتضمن: الاختبـارات معيارية المرجع، الاختبارات المقننة، (مثل: اختبارات التحصيل، والذكاء، والإبداع، والاستعداد)، الدرجات، قوائم الرصد، ومقاييس التقدير. ولمّا كان استخـدام التقويم الكمـي أكثر تقييداً ويتضمن بوجه عام الإجابة بـِ نعم أو لا فقط، لذا فإنــه من الممكـن أن لا يمثل أداء الطلاب في أوضاع واقعية على نحو ما هو الحال فيما يتعلق بالتقويم النوعي. فعلى سبيل المثال، فإن ملفات إنجاز العمل بالمقارنة مع اختبار التحصيل، يمكن أن تستخدم في جمع نماذج من إنتاج الطلاب وأدائهم في مجال موضوع محوري يظهر أفضل ما لديهم من أعمال (Johnsen, 2008)، وبعد ذلك، يراجع المربون ممن لديهم معرفة فــي التعلم والنمو المتقدم في أحد مجالات الدراسة العمـل. وأضاف رايسر (Ryser (2011b ملاحظة مهمة حذر فيها المربين الذين يستخدمون أرقاماً في التقييم النوعي، حيث أكد على أن ذلك يجعله يخسر قوته في تقديم معلومات أكثر عن الطلاب.

الاختبـارات خـارج المستوى الصفـي. لمّا كان أداء الطلاب الذين يمتلكون طاقات كامنة فــي الجوانـب الأكاديمية، يمكن أن يكـون فوق المعّدل، فإننا في حاجة إلــى استخدام اختبار

خــارج المستــوى الصفّي لتحديــد جوانب قوّتهــم حيث إن معظــم الإختبــارات التشخيصية والقياســات التــي تضعها الولايات، التي يتطلبها قانون عدم إهمــال أي طفل (No Child Left Behind) لعــام 2001 لا يوجــد لهــا سقــف كاف، لكي يتمكــن الطلاب المتميــزون من إظهار مــا يعرفون ومــا يستطيعــون أن يعملوه، تُقــدّم اختبــارات دون المستوى الصفّــي واختبارات المستويــات الصفيــة المتعددة أسئلة أكثــر صعوبة وتميّز الطلاب الموهوبــون بصورة أفضل (Lupkowski—Shoplik & Aaaouline, 1993). وفي الحقيقة، فإن وجود أخطاء أكثر في النهاية العليــا للمقيــاس، يمكن أن يجعل أداء الطــلاب الموهوبين في مجال خاص أضعف من أداء الطلاب من مستوى الصف العادي (Johnsen, 2011b).

العدالة وعدم التحيز. لمّا كان الطلاب من الخلفيات المتنوعة يعانون من التمثيل الناقص فــي برامج تربيــة الموهوبين، فإن المربين في حاجة ماسة إلــى الانتباه بشدة لعدالة التقييم وعدم تحيزه. وعلى أي حال، فإن إجراءات الاختبارات أو التقييم تكون متحيزة إذا كان هناك تمييز بين أعضاء المجموعات المختلفة في بعض الخصائص أكثر من خصائص أخرى قيست. مثلاً، يكون التقييم في مادة الرياضيات متحيزاً إذا كان يقيس القدرة القرائية أكثر من قياس حــل المشكلات الرياضية. وعلى نحو مماثل، يمكن أن تكون الاختبارات اللفظية متحيزة ضد الطلاب الذين يتعلمون اللغة الإنجليزية. وحتى يكون الاختبار غير متحيز يجب أن يعكس بدقة الاختلافات الحقيقية التي ينبغي للاختبار قياسها مثلاً: الطلاب الذين يؤدون بصورة أفضل من غيرهم في اختبار رياضيات يعرفون معلومات ومهارات رياضية أكثر من أقرانهم. ولتقليل التحيز تتطلب الاختبــارات: (أ) تضمين مجموعات في العينة تماثل معلومات التعداد الوطني للسكان (Salvia, Ysseldyke, & Bolt, 2007)، (ب) قدرة الفقرات على التمييز الجيد على نحوٍ متســاو بين كل مجموعة من المجموعات (Ryser, 2011a)، (ج) توفير معلومات منفصلة حول الصــدق والثبات لــكل مجموعــة (Ryser, 2011a)، (د) شرح كيفية خلــو المحتوى من التحيز (Johnsen & Ryser, 1994).

يمكــن التقليــل مــن تحيــز المحتــوى مــن خــلال استخــدام الفقــرات المستنــدة إلى الأداء، والتعليمــات الإيحائيــة غير اللفظية، وفقــرات الممارسة العمليــة، والاستجابات غير المرتبطــة بالوقت، والاستدلال المجــرد، وحل المشكلات، والفقــرات اللفظية وغير اللفظية

Castellano, 1998; Jensen, 1980; Johnsen & Ryser, 1994; Joseph & Ford, 2006;)
.(VanTassel–Baska, Feng, & Evans, 2007

وفـي بعض الحالات، يمكن أن تكون هناك حاجة إلى تطوير المعايير المحلية، إذا كانت أغلبية سكان المنطقة التي توجد فيها المدرسة من الأقليات، كالأمريكيين من أصول إفريقية، وإسبانيـة، والأمريكيين الأصليين، والآسيويين، ومتعلمي اللغة الإنجليزية. وفي هذه الحالات، يحتاج المربون إلى الاستعانة باختصاصيين في الاختبارات والقياس، وأن يكونوا حذرين عند المقارنة بين المعايير المحلية والمعايير الوطنية.

الملاءمة الفنية: يجب أن يكون التقييم ملبيّاً للمعايير التي لخصتها المنظمات المهنية فـي مجال القياسـ، مثل جمعية البحث التربـوي الأمريكية، وجمعية علـم النفس الأمريكية، والمجلسـ الوطني للقياس فـي التربية للعام 1999. وترتبط هـذه المعايير بالمعايرة والثبات والصـدق، وبعبارة أخرى: هل عينـة المعايرة ممثلة للمجتمع؟ وهل يتسـم الاختبار بالاتساق الداخلـي والاتساق عبر الزمن (الثبات)؟ وهل يقيس الاختبار في الواقع ما يفترض أن يقيسه (الصدق)؟ ومن الجدير بالإشارة، أن المربين يحتاجون إلى البحث في الملاءمة الفنية للأدوات التي يستخدمونها في إجراءات التحديد، وأن يكون لديهم ألفة بمصادر مراجعة الاختبار، كي يتمكنـوا من اتخاذ قرارات صائبة عند اختيارهم استخـدام التقييم النوعي (See Robins & Jolly,2011,and the Buras Institute of Mental Measurement [http://www.unl.edu/ (buros] for test reviews

الدينامية: يمكن للمعلمين استخدام أساليب تقييم دينامية في غرفة الصف، في التحقق من الطاقة الكامنة للتعلم، حيث يُركّز المعلم على التفاعل بين الطالب والمهمة من أجل فهم جوانب القوة والضعف الدراسية عند الطالب (Swanson & Lussier, 2001). وتتضمن نماذج التقييـم الدينامية تحديد الطاقة الكامنة للتعلـم (e.g., Budoff, 1987)، واختبار المحددات (Carlson & Wiedl, 1979)، وأساليب التقييم الوسيطة (Feuerstein, 1980)، والتعلم المساعد والانتقال (Brandsford, Deldos, Vye, Burns, & Hasselbring, 1987; Campione, Brown, Ferra, Jones, & Sternberg, 1985). وعلـى أي حال، فإن اختبار القدرات واكتشاف الطاقات

الكامنة، يستدعي أن تكون المهام جديدة ومستندة إلى مشكلة، وتتطلب إستراتيجيات معقدة. (Geary & Brown, 1991, Kurtz, & Weinert, 1989, Scrugg & Mastropieri, 1985).

وباختصـار، ينبغي على المربين أن يأخذوا في الحسبان الخصائص الآتية عند اختيار أساليب تقييم مختلفة،: المصادر، والمعلومات الكمية والنوعية، والمواد الدراسية دون المستوى، والخصائص الفنية واستخدامها بدينامية.

تفسير أساليب التقييم المتعددة:

يحتـاج المربون بعـد جمع المعلومات بأساليـب مختلفة من التقييم، إلـى معرفة كيفية تفسيرهـا وتحديـد أفضل خيارات البرمجـة للطلاب. وينبغي إشراك لجنـة من المختصين الذين تدربوا على تربية الموهوبين والقياس التربوي والنفسي في عملية اتخاذ القرار. ويحتاج المربـون أيضاً إلى فهم خصائص الطلاب المنحدرين مـن مجتمعات معينة، والعوامل التي يمكـن أن تؤثر في الاعتراف بمواهبهم وقدراتهم. وعندما تُنظـم المعلومات لتقديمها للجنة لدراستها، ينبغي استخدام الموجهات الآتية (Johnsen, 2004).

أوزان متساوية للتقييم. إذا كانت أساليب التقويم الكمية والنوعية ملائمة فنيّاً، فإنه يتعين على اللجنة أن تعدها متساوية في اتخاذ القرارات. في بعض الأحيان، يُعطى وزن وأهمية أكبر لتقييم واحد بعينه، الأمر الذي يضعف عملية المعايير المتعددة، ويقضي على فرصة التحقق من جوانب القوة والضعف عند الطالب. مثلاً، يمكن أن يكون للاختبارات المقننة معيارية المرجع، مثل اختبارات الذكاء والتحصيل وزن أكبر من التقويم النوعي، مثل ملفات الإنجاز والمقابلات. والطريقة الثانية لوزن التقييم تتم عن طريق السماح لمصدر واحد كالمعلم بتقديم معلومات عـن أساليب متعددة من التقييم، مثل الدرجات، وصحف الرصد، وملفات الإنجاز. والطريقة الثالثـة في وزن التقييم هي استخدام علامة قطع (cut-off score) على أداة مفردة قبل أخذ سائـر البيانات في الحسبان. فعلـى سبيل المثال: قد يكون الطالب في حاجة إلى تحقيق أداء مرتفـع على اختبار تحصيل يضعه ضمن أفضل 10% ممن أدوا الاختبار على مستوى الولايات جميعهـا قبـل ترشيحه لبرنامج الموهوبين، أو يحتاج إلـى أن يحصل على علامة محددة قبل أخـذ سائر البيانات في الحسبان. أما الطريقة الرابعة، فتتمثل في اختبار تقييم فرعي واحد يمكن أن يُتخذ معياراً منفصلاً، حيث يمكن وزن الأداء على أداة منفردة. إضافة إلى ذلك، فإن

أساليب التقييم جميعها، إذا كانت ملائمة، ينبغي أخذها في الحسبان عند اتخاذ القرار، ما لـم تتطلب قوانين وأنظمة الولاية غير ذلك. وعلاوة على ذلك، تشير الأبحاث إلى أن أساليب التقييـم النوعية مثل ملف الإنجـاز (Johnsen & Ryser, 1997) وترشيح أولياء الأمور (Lee & lszewski–Kubilius, 2006) ترتبط بمقاييس كمية أكثر، وتتنبأ بالأداء في برامج الموهوبين.

العلامات القابلة للمقارنة: يترتب على استخدام أنواع مختلفة من التقييم أنواع مختلفة من العلامات، مثل: العلامات الخام، الرتب المئينية، العلامات المكافئة للصفوف والمعايير أو علامات المؤشر[1] (index scores). تكون العلامات الخام عبارة عن قيم عددية أصلية قبل أن تتحول إلى علامات أخرى، وفي الحقيقة، فإن هذه العلامات لا تعني شيئاً حتى تُحوّل. مثلاً، الطالـب الذي حصل على العلامة 70 في اختبار أحياء يمكـن أن يكون الأفضل أو الأسوأ بناءً على أداء سائر طلاب الصف. وأن العلامات التي يحصل عليها الطلاب عند أحد المعلمين، قد لا تكون مشابهة للعلامات التي يحصل عليها الطلاب عند معلمين آخرين. وعلى أي حال، فإن العلامات الخام لا يمكن مقارنتها بعضها ببعض بطريقة ذات معنى، وينبغي عدم مقارنتها عند استخلاص البيانات.

تُشتق الرتب المئينية من العلامات الخام، وتظهر هذه الرتب أداء أحد الطلاب بالمقارنة بينـه وبين طلاب آخرين خضعوا للاختبار نفسه. وينبغـي عدم خلط الرتب المئينية بالنسب التـي تعني ببساطـة عدد الفقرات التي نجح فيها الطالب مقسومة على العدد الكلي للفقرات. فالطالب الذي حصل على الرتبة المئينية 90 يكون أداؤه أفضل بنسبة 90% من الطلاب الذين خضعوا للاختبار نفسه. وعلى الرغم من أن هذه العلامات مفيدة وسهلة الفهم، لكن لا يمكن لهـا أن تكون متوسطة أو معالجة رياضيّاً من ناحية أخرى؛ لأنها ليست بيانات فترية ولمّا كان تجمّـع المئينات يتميـز بالكثافة حول المتوسط الحسابي، أو حـول الرتبة المئينية 50، ويكون أقـل كثافـة في أعلى أو أدنى المنحنى الطبيعي، فإن الفـرق بين الرتب المئينية 50 و 55 يكون أقـل من الفرق بين 95 و 99. وإذا أُخذت في الحسبان الرتب المئينية في اتخاذ القرار فيجب تحويلها إلى معيار أو علامة مؤشر لأغراض المقارنة.

---

(1) تنتج علامة المؤشر Index Score من جمع العلامات على المقاييس الفرعية لمقياس ما، مع الأخذ في الحسبان أوزان المقاييس الفرعية له (المراجع).

تُولّد العلامات المكافئة للصف من علامات المتوسط الحسابي الخام التي حصل عليها الأطفال فــي كل صف من الصفــوف. وباستخدام الاستقراء الداخلــي والاستقراء الخارجي وتهذيــب المنحنــى التكراري، يستطيع مــن يقوم بالقياس النفســي أن يضع علامة لكل نقطة مــن العلامــات الخام. وقد انتقــد الباحثون استخدام هــذه العلامات؛ لأن محتــوى التدريس وكميــة المعرفة يكتسبان على نحو مختلف من صف إلى آخر، لذا تكون عرضة لخطأ التفسير (Salvia et al., 2007). مثلاً، فإن طالب الصف الأول الذي يحصل على علامة تعادل الدرجة 6.8 (أي الصــف السادس، الشهر الثامن) في اختبار تحصيلي في القــراءة لا يعني أنه يقرأ بمستــوى الصف السادس، إنــه يعني ببساطة أنه يقرأ بمستوى أعلــى من مستوى صفه. ومن الواضح أن القياس المستند إلى المنهاج يتناول على الأغلب المعارف والمهارات التي دُرست. إضافة إلى ذلك، ينبغي ألا تستخدم العلامات المكافئة للصف في اتخاذ قرارات التسكين.

تُشتــق المعايير أو علامات المؤشر من العلامات الخــام التي تُحوّل إلى علامة معيارية موزعــة. ومثال ذلك المنحى الجرســي بالاعتماد على الوحدة المستخدمة لشرح بُعد العلامة عن المتوسط الحسابي (مثل الانحراف المعياري أو متوسط أداء المجموعة). ويمكن أن تُسمّى هــذه العلامات (Z-scores) (المتوسط يســاوي 1 والانحراف المعياري يساوي ± 1)، وعلامة (T-scores) تعني (المتوسط الحسابي يساوي 50 والانحراف المعياري يساوي ± 10)، وعلامة (A-scores) تعني (المتوسط يساوي 500 والانحرلف المعياري يساوي ± 100)، وعلامة معامل الذكاء (IQ) (مثلاً، المتوسط يساوي 100 والانحراف المعياري يساوي ± 15)، والمعيار التاسع[1] (stanines) (حيث يكون المتوسط يساوي 5 والانحراف المعياري يساوي ± 1) (انظر الجدول رقم (1.4). ولمّا كانت هذه العلامات توجد على مقياس فتري، فإنها أكثر استخداماً من الأنواع الأخــرى من العلامات؛ لأنه يمكن مقارنتها بعلامات معيار آخــر له نفس المتوسط الحسابي والانحــراف المعياري، ويمكن أيضاً أن تُضاف وتُطرح. مثلاً، (العلامة 30) على اختبار ذكاء بمتوسط حسابي 100 وانحراف معياري 15 يمكن أن تقارن باختبارات أخرى لها نفس المتوسط الحسابي والانحراف المعياري. وفي الجدول رقم (1.4) تعني الرتبة المئينية 95، أن أعلى 5% مــن الطلاب الذين خضعوا للاختبار يكافئــون معامل ذكاء 125، وعلامة (A-scores) قيمتها 670، وعلامــة (T-scores) قيمتها 67، وعلامــة (Z-scores) قيمتها 1.67 +، وعلامة المعيار

(1) لمعيار التاسع طريقة في تدريج علامات اختبار على مقياس معياري يتكون من تسع نقاط (المراجع).

التاسع (Stanine scores) تساوي 8، وجميع هذه العلامات هي في المستوى الأعلى. وحيث إن العلامــات المعيارية تكون على مقياس فتري، فلا ينبغــي تحديد رتبة كتلك التي تُستخدم في المصفوفات، وهذا يجعلها أقل استخداماً وعرضة لأخطاء التفسير.

الجدول 1.4

العلاقة بين علامات المعايير المختلفة والرتب المئينية وتفسيراتها

الرتب المئينية Percentile rank	معدل الذكاء Quotient	علامة- أ scores-A	علامة-ت scores-T	علامة -Z- scores	المعيار التاسع Stanine	التفسير interpretation
99	150	830	83	+ 3.33	9	مرتفعة جدّاً
99	145	800	80	+ 3.00	9	
99	140	770	77	+ 2.67	9	
99	135	730	73	+ 2.33	9	
98	130	700	70	+ 2.00	9	
97	128	680	68	+ 1.75	8	مرتفعة
95	125	670	67	+ 1.67	8	
94	123	650	65	+ 1.5	8	
84	115	600	60	+ 1.00	7	فوق المتوسط
81	113	580	58	+ 0.75	7	
75	110	570	57	+ 0.67	6	متوسط
63	105	530	53	+ 0.33	6	
50	100	500	50	+ 0.00	5	
37	95	470	47	− 0.33	4	
25	90	430	43	− 0.67	4	
16	85	400	40	− 1.00	3	تحت المتوسط
9	80	370	37	− 1.33	3	

تمثل أنواع العلامات المعيارية جميعها أداء مجموعة من الطلاب عندما تقارن بمجموعة معيارية المرجع، يمكن أن تتألف من عينات على المستوى الوطني، أو مستوى الولاية، أو المستوى المحلي. ويجب أن تؤخذ في الحسبان مجموعة المقارنة عند تفسير علامات اختبار. مثلاً، فإن

الطالب الذي يُقارن أداؤه بأداء طالب واحد فقط رُشّح لبرنامج الموهوبين، يمكن أن يحصل على علامة تقل عما يمكن أن يحصل عليه لو قورن بالطلاب جميعهم في المنطقة التعليمية. وعلى نحو مماثل، فإن الطالب الذي يُقارن بعينة الطلاب الموهوبين على المستوى الوطني، لا يكون أداؤه أيضاً بالمستوى نفسه عندما يُقارن بالطلاب جميعاً (موهوبين وغير موهوبين) على المستوى الوطني. ويمكن أن يؤدي العمر دوراً في الفرق عند مقارنة الأداء. فأطفال الروضة الصغار الذين يولدون في الصيف يمكن ألا يكون أداؤهم كأداء الأطفال الذين يولدون في رأس السنة، أو الأطفال الذين قضوا سنة إضافية في الروضة. وحيثما يكون ممكناً، ينبغي أن نأخذ العمر في الحسبان عند مقارنة العلامات. وحتى نكون أكثر دقة في المقارنة، فقد نحتاج إلى تطوير المعايير المحلية عندما يكون في المدرسة أقلية مسيطرة أو مجموعة ذات مستوى دخل معين، أو طلاب تختلف علاماتهم اختلافاً دراماتيكيّاً عن العلامات المعيارية الوطنية.

ومع أن العلامات المأخوذة من مقاييس كمية يمكن مقارنتها باستخدام مخطط تحويلي، لكن المعلومات النوعية ينبغي أن تبقى وصفية.

أخطاء الاختبار. تسهم عوامل كثيرة في أداء الطالب على اختبار ما. وبعض هذه العوامل يرتبط بالاختبار نفسه، مثل: من الشخص الذي نفذ الاختبار وما خلفيته، ويرتبط أيضاً بالموقف الاختباري نفسه. ولما كانت أنواع التقييم جميعها تتضمن بعض الأخطاء، فإن علامة الاختبار المفرد ينبغي أن تظهر بوصفها تقديراً للأداء الحقيقي للطالب. وعندما نتحدث عن أساليب التقييم الكمية، فإن هذا الخطأ يستند إلى الثبات والانحراف المعياري للاختبار، ويسمى ذلك بالخطأ المعياري للقياس. والخطأ المعياري للقياس هو طريقة حساب الحدود العليا والدنيا التي تقع عليها علامة الطالب الحقيقية. وعند إضافة الخطأ المعياري للقياس إلى العلامة التي يحصل عليها الطالب أو طرحه منها، يتمكن المربون من التحقق من إمكانية أن تقع العلامة ضمن معدل معين. فعلى سبيل المثال، يحتمل أن تقع العلامة الحقيقية في 68% من المرات، ضمن معدل خطأ معياري واحد زيادة أو نقصان عن العلامة التي حصل عليها في الاختبار، وتكون في 95% من المرات بين علامتين زيادة أو نقصان بصفتهما خطأ معياريّاً. وفي 99% من المرات تكون تقريباً بين ثلاثة أخطاء معيارية زيادة أو نقصان. افترض أن إيلينا قد حصلت على علامة 115 في اختبار ذكاء مع خطأ معياري من (5) نقاط، هنا، قد نتوقع أن 68% من المرات بين معدل 110–120 (أضف خطأ معياريّاً واحداً إلى الـ 115 أو

اطرحــه منها)، وفي 95% من المرات تكون ضمن معدل 105 – 125 (أضف أو اطرح علامتين بصفتهما خطأ معيارياً من ألـ 115)، وفي 99% من المرات تقع ضمن معدل 100 – 130(أضف أو اطرح ثلاثة أخطاء معيارية من ألـ 115). وعند تفسير علامة إيلينا، عند تعرضها للاختبار مرة أخرى، فمن المتوقع أن تكون العلامة ضمن المعدل (100)، إلى متفوق جداً ضمن المعدل (130)، بمعدل 99% من المرات. ويجب أن يتذكر المربون أن اعتماد علامات حدّية (مثل 130) يمكــن أن يقضي علــى فرص الطلاب الذين يتأثر أداؤهم بأخطاء الاختبار. إضافة إلى ذلك، فإن الخطأ المعياري للاختبار مهم جداً عند تفسير العلامات.

الأداء الأفضـل. عند تنظيم البيانات يتعين على اللجنة أن تكون قادرة على اختبار نسبة الطــلاب الأقوياء والضعفاء. وعلى أي حال، فإن الطلاب لا يــؤدون دائماً بصورة مماثلة على أنواع التقييم جميعها أو حتى على التقويم نفسه؛ لأنهم ينمذجون سلوكات مختلفة و/أو جوانب مختلفة. إضافة إلى ذلك، فإن العلامات من كل نوع من أنواع التقييم ينبغي أن تُفصّل لإظهار أفضل وأسوأ أداء للطالب. وتُعد العلامة المرتفعة في أغلب الأحيان مؤشراً على الطاقة الكامنة لدى الطالب. ويلاحظ أن بعض النماذج التي تستخدم في تنظيم البيانات، مثل المصفوفات، والمجمــوع، ومعــدل العلامات، واختزال المعلومات في أرقام منفــردة، لا تساعد على تحديد الطــلاب ذوي القــدرات الكامنة، أو لا تقدم معلومات تختبر جوانــب موهبة الطلاب من أجل برمجة الموهوبين.

وصـف الطالـب. تجدر الإشارة إلى ضرورة أن تفحص اللجنة المعلومات النوعية أيضاً، التــي يمكن أن تتضمن مقابلات مع الطــلاب، وحكايات من الصف، أو ملاحظات من البيت، ورد فعل الطــلاب بخصوص إنتاجهم وأدائهم، واستجاباتهم إلى مهام التعليم، والانطباعات العياديــة من الأشخاص الذين يديرون أنواع التقييم الكمي. هذه الأنواع من التقييم مهمة في توضيح البيانات النوعية، وتقديم نظرة أكثر شمولية للطالب.

اطلاع الآباء واستخلاص الأدلة منهم:

حدّد تانينبوم Tannenbaum (2003) وجانييه Gange (1999) في نموذ جيهما المفاهيمي للموهبة، الآباء بوصفهم من المؤثرات البيئية المهمة في تطوير الموهبة والتفوق لدى أطفالهم. ويُعــد دعم أولياء الأمور مهمّاً للغايــة (Olszewski–Kubilius, 2000; Yun & Schader, 2001)

فــي تقديم صورة عن مجال الموهبة (William, 2003)، وتقديم تعليم أو تدريس خاص خارج أسوار المدرسة (Filippelli & Walberg, 1997)، وكذلك في تقديم حوافز خارجية (Filippelli & Walberg, 1997)، وتربيــة نوعيــة (Subotink,1997). لذا فإن الآباء في حاجة إلى التدريب حول مجموعة الخصائص التي يمتاز بها مجتمع الموهوبين، ودورهم في تطوير موهبة أطفالهم ومواهبهــم، وعمليــة التحديد، ومزايا مشاركــة أطفالهم في برمجة تربيــة الموهوبين. ويرى الباحثــون أن الآباء يمكن أن يكونوا من خلال التدريب، أفضل من المعلمين في عملية تحديد الأطفال الصغار لبرامج الموهوبين (Jacobs, 1971; Johnsen & Ryser, 1994).

ويمكن أن يكون الآباء دون هذا التدريب، مترددين في إحالة أطفالهم للتقييم، خصوصاً هؤلاء الذين ينتمون إلى الأقليات (Frasier et al., 1995; Scot et al., 1992)، ويمكن كذلك ألا يفهموا أو لا يوافقوا على السلوكات التي ترتبط بالتفوق (Coleman & Gross, 2005). وعليه، فإن المجتمعات الخاصة يمكن أن يكون تمثيلها ناقصاً في المرحلة الأولى، وهي مرحلة التحديد. ومــن أجل زيادة التمثيل للمجتمعات الخاصة في فتــرة الإحالة، تحتاج المدارس إلى الوصول إلى الآباء وأولياء الأمور من خلال إرسال نشرات إليهم جميعاً بلغات متعددة تتضمن معلومات حــول برامــج الموهوبين، والاجتماعات الخاصــة، ووضع إعلانات من خــلال وسائل الإعلام العامــة، وعرض برامج تطوير مهني للآباء وأولياء الأمور الآخرين الذين يشتركون في عملية الترشيــح (Coleman, 1994; Dawson, 1997; Johnsen & Ryser, 1994; Reyes, Fletcher, & Paez, 1996; Shaklee & Viechnicki, 1995).

ولما كان الآباء يمكن أن يقدموا وجهات نظر حول اهتمامات أطفالهم وطاقاتهم الكامنة خارج الأوضاع المدرسية، فإنهم في حاجة إلى المشاركة بفاعلية في جمع المعلومات من خلال عملية التحديد. فعلى سبيل المثال، يجب على المدارس أن تساعد أولياء الأمور على فهم كيفية تعبئة نماذج ترشيح الطلاب، مثل صحف الرصد ومقاييس التقدير، وكيف يسهمون أيضاً في بنــاء ملف إنجاز أبنائهم. وعلى أي حال، فإن الآبــاء الواعين بتربية الموهوبين يعدون عاملاً مهمّاً في تنفيذ إجراءات غير متحيزة في التحديد وتطوير برامج نوعية.

مثال على دراسة حالة

يمكـن تنظيم جميع البيانات التي جُمعت خلال عمليـة التحديد في نموذج دراسة حالة (انظـر الشـكل 1.4). ويمكن تنظيم بيانـات التقويم، على نحو ما يظهر في هـذا الشكل، في مراحـل (مثل: الترشيح، الإحالة، التشخيص أو الفرز، والاختيار)، مع أن نموذجاً آخر يمكن أن يستخدم (مثال: تنظيم البيانات في معلومات كمية ونوعية).

كان معلـم تربيـة الموهوبين في هذه الحالـة، مسؤولاً عن جمـع المعلومات من مختلف المصـادر (كأولياء الأمـور، والمرشد، والمعلم، والطالـب، 3.2.2). تتضمن البيانات الكمية صحف الرصد، والاختبارات التحصيلية، واختبارات الذكاء، وقد فُسّرت من خلال مستويات الأداء (انظر الملاحظات عمود: 2.2.2 - 4.2.2). واختارت المدرسة إلى جانب الرتب المئينية والعلامـات المعيارية، أن تدخل علامات المعيار التاسع لأنها قابلة للمقارنة، وتقدم مدى من الأداء، يأخـذ في الحسبان بعض أخطاء التقييم. وقد تضمنـت البيانات النوعية ملاحظات حول صحف الرصد، ومقابلة مع سيزار (Cesar)، وملفّاً بإنجازاته يتضمن أعماله، وقد حُلّلت وفُسّرت باستخدام الأدلة المقدمة (5.2.2).

تألفـت اللجنـة من معلم عـادي، ومعلـم تربيـة الموهوبين، ومعلـم التربيـة الخاصة، والآبـاء، والمرشد، ومدير المدرسة. وقـد دُرّب أعضاء اللجنة جميعهم على تربية الموهوبين (5.2.2)، وراجع كل عضو الأدلة المتعلقة بسيزار قبل أن تلتقي اللجنة. وعرف أعضاء اللجنة أن أوليـاء الأمور قد رشحوا أبناءهم لبرنامج تربيـة الموهوبين (6.2.2). وأشارت المعلومات المعطـاة إلى أن اللغة الأولى لسيزار كانت الإسبانيـة، وبدأ تعلم اللغة الإنجليزية في الروضة فـي برنامج مدرسي ثنائي اللغة. وكان سيزار صغيـراً في الصف الثالث عندما قورن بأقرانه لأنـه ولد في شهـر آب، ويمكن أن يؤثر ذلك في أدائه في بعض الاختبارات إذا لم تقدم هذه الاختبـارات معايير ترتبط بالعمر. وهنـا تظهر اختلافات في وجهات نظـر الأفراد المتعلقة بخصائـص سيزار، (مثل، وجهة نظر المعلم مقابل وجهة نظـر أولياء الأمور)، وكذلك أيضاً في أداء سيزار في اختبارات التحصيل الفرعية. وكانت جوانب قوّته في العلوم والرياضيات، مـع اهتمـام قوي بالفن. ولاحظت اللجنة بعـد مراجعة بيانات تقويم الإحالـة أن سيزار حقق معاييـر المنطقـة التعليميـة، التـي كانت فـي مستوى رتبـة مئينيـة تسـاوي 90 أو ضمن فئة الموهـوب إلـى الموهوب جـدّاً على معظم المؤشـرات، الأمر الـذي كان كافيـاً للتوصية بأن

يُجرى تقويم آخـر له. وقد طبق المرشد خلال مرحلة التشخيص (الفرز)، اختبار الاستدلال الفرعي غير اللفظـي للتقييم التشخيصي لطلاب المدرسة الابتدائية والمتوسطة الموهوبين (SAGES-2; Johnsen & Corn, 2001). ولما كان سيزار (Cesar) يتعلم اللغة الإنجليزية، فقد قابلته اللجنة، وقدّم الملف الشخصي لأفضل أعماله (1.3.2)، وقد عززت المرحلة الثانية من التشخيص أدلة التقويم المبكرة. وأظهرت المقابلة التي أجريت مع سيزار، وملفه الشخصي موهبتـه في مجالات الفن والعلوم، وأظهر أداؤه على اختبار (SAGES-2) مواطن قوته في حل المشكلـة وطاقاته الكلية الكامنة للتعلم. وقد أخذت هذه المعلومات في الحسبان في التوصية النهائيـة للجنة، حيث أوصت هذه اللجنة بوضع الطالب في صف الموهوبين في مادتي العلوم والرياضيات، وتطوير مواهبه في الفن، ومساعدة معلميه العاديين على تفريد المنهاج ومساعدة والديـه على تغذية مواهبه في البيـت، وتقديم دعم قرائي إضافي له. وأوصت اللجنة بإحالته إلـى المرحلة الثانية من التدخل إذا استمر ضعفه النسبي في القراءة ولم يستجب للتدخلات الخاصـة، ويشمل التدخل في هذه المرحلة تدريساً مكثفاً من قبل اختصاصي بالقراءة. يتفق شـكل دراسة الحالة مع الموجهـات المقترحة لتنظيم أساليب التقويـم المتعددة وتفسيرها، وهذه الموجهات، هي: (أ) الاعتماد على التقويم الكمي والنوعي، (ب) استخدام علامات قابلة للمقارنـة، (ج) أخذ نموذج (SEM) في الحسبان، (د) إظهـار البيانات الأداءَ الأفضل للطالب ومواطنَ قوته وضعفه بوضوح، (هـ) إرفاق معلومات وصفية للحالة. ويلاحظ أن البيانات جميعها عرضت صورة شاملة للطالب عبر السياقات المختلفة.

الطالب: سيزار ريفيرا (Cesar Rivera)	**تاريخ الميلاد:** 30/8/2000	**رقم الهوية:** 553	**تاريخ المراجعة:** 11/18/2

المدرسة/الصف:
زاملا/الصف الثالث
(Zavala/Grade 3)

1- مرحلة الترشيح/الإحالة phase Referral/Nomination

التقييم	العلامة التي حصل عليها	تلبية المعيار	تعليقات
الآباء	رتبة مئينية 99 علامة معيارية 135 (المعيار التاسع)	نعم	(انظر صحيفة الرصد) فن، علوم
المرشد	رتبة مئينية 94 علامة معيارية 120 (الثامن على المعيار التاسع)	نعم	(انظر صحيفة الرصد) يحب الفن، لا يحب العمل الصفي
المعلم	رتبة مئينية 84 علامة معيارية 115 (السابع على المعيار التاسع)	لا	(انظر صحيفة الرصد) لا يلتفت إلى الواجب البيتي
التحصيل: اختبارات أيوا Iowa للمهارات الاساسية			
القراءة	رتبة مئينية 75 علامة معيارية 110 (السادس على المعيار التاسع)	لا	المتوسط/المعدل
الرياضيات	رتبة مئينية 97 علامة معيارية 128 (الثامن على المعيار التاسع)	نعم	موهوب

علوم	رتبة مئينية 99 علامة معيارية 140 (التاسع على المعيار التاسع)	نعم	موهوب جدّاً
دراسات اجتماعية	رتبة مئينية 84 علامة معيارية 115 (السابع على المعيار التاسع)	لا	فوق المتوسط

2- توصيات لجنة التشخيص (الفرز)

راجعت لجنة التشخيص بيانات هذا الطالب وقررت:

✓ التوصية بإجراء تشخيص إضافي.

____ التوصية به، وقد استُثني بسبب ____________

____ لا يوصى بتشخيص إضافي

3- مرحلة التشخيص

المقابلة	يبدي خصائص (انظر المقابلة المرفقة)	نعم	اهتمامات مؤكدة في العلوم والفن: رسم شكل ثلاثي الأبعاد في عمر 4 سنوات
التقييم الشخصي للموهوبين في المدرسة الابتدائية والمتوسطة 2-	رتبة مئينية 98 علامة معيارية 130 (التاسع على المعيار التاسع)	نعم	علامة متفوقة جدّاً في التفكير عند مقارنته بعينة متنوعة
ملف إنجاز العمل	يبدي خصائص (انظر الملف المرفق)	نعم	يظهر عمله الفني والعلمي اهتمامات واستعدادات

4- توصيات لجنة الاختيار (انظر توقيع اللجنة على الخطة).

سيزار (Cesar) مؤهل للخدمات في صف الموهوبين في العلوم والرياضيات، وخدمات التفريد في صفه العادي. تحتاج استعداداته إلى تطوير من خلال برنامج الفن في المدرسة المتوسطة أو من خلال الموجهين الداعمين، ويحتاج إلى خدمات تدخل في القراءة من الدرجة الأولى.

الشكل.1.4 مثال على دراسة حالة.

نتاج تعلم الطالب (3): تمثيل الطلاب الموهوبين من خلفيات مختلفة

يؤكـد نتاج التعلم الثالث للطلاب ضمـن معيار التقييم (3.2) شمول الطلاب الموهوبين المنحدريـن مـن خلفيات مختلفة في برامج تربية الموهوبيـن. والهدف من ذلك هو أن يكون هـؤلاء الطلاب ممثلين ضمن المجموع الكلي للمجتمع المدرسي. وتشير الوثائق ذات العلاقة إلى نقص تمثيل الأقليات في برامج تربية الموهوبين (Daniels, 1998; Ford & Harris; 1999; Morries, 2002). وقـد ذكـر الباحثون أن الممارسات الآتية التي تحدث خلال عملية التحديد تقـف عائقاً في وجه شمول المجتمعات الخاصة في برامج تربية الموهوبين، وهي: التعريفات الحصريـة الضيقة (Passow & Fraiser, 1996)، وتحيز الاختبار (Ford & Hammon, 2001; Maker, 1996)، والاعتمـاد المبالغ فيه على الاختبـارات التقليدية (Ford & Harmon, 2001; Maker, 1996) والإحالات الانتقائية (Frasier et al., 1995; Peterson & Margoline, 1997)، واتجاهات المربين (Harris et al., 2009; Soto, 1997).

تعريفات شمولية

ربما تحد التعريفات الضيقة التي تتطلب أداءً متميزاً على اختبارات الذكاء أو التحصيل (مثـال: 130 أو المئين 98) من عدد الطلاب الموهوبين، خاصة هؤلاء الطلاب الذين يتعلمون اللغة الإنجليزية أو المنحدرين من مجموعات ذات دخل متدنٍّ. وعلى أي حال، فإن التعريفات الأكثر اتساعاً التي تتضمن نطاق عريضاً من الخصائص والطاقات الكامنة للطالب على نحو ما هو الحال فيما يتعلق بالتعريف الفيدرالي للموهبة، وتستخدم أساليب وأدوات تقويم متعددة، تبدو أكثر حظّاً في تحديد الطلاب الذين يظهرون موهبتهم بطرق مختلفة (Passow & Frasier, 1996). مثـلاً، إن علامة حدّية عنـد المئين 90 أو حتى 84 في أنواع مختلفة من التقويم سوف تتضمن مجموعة أكثر تنوعاً، وتأخذ في الحسبان أخطاء القياس. وبعد ذلك، تبرز الحاجة إلى حدوث التمايز ضمن برامج الطلاب الذين صُنّفوا على أن لديهم طاقات كامنة.

عدالة الاختبار

ترتبط عدالة الاختبار بخصائص مجتمع التقنين، والمتطلبات اللغوية للأداة، والفقرات المتحيـزة، وقدرة الاختبـار على التنبؤ بنجاح الطلاب جميعاً فـي برامج الموهوبين (Ryser, 2011a). وعلـى الرغـم من أن معاييـر الاختبار تظهر بصورة أساسيـة مجتمع الأفراد الذين يعيشـون فـي الولايات المتحدة، لكنها ربما لا تظهر المعايير المحليـة. إضافة إلى ذلك، فإن بعض المناطق التعليمية التي تحتوي على عدد أكبر من الأفراد من أقليات أو مجموعات إثنية يمكن أن تأخذ في الحسبان تكوين معايير محلية لأغراض المقارنة. ويمكن للاختبارات التي تحتـوي متطلبات لغوية عاليـة أيضاً أن توجد حواجز لدى الطـلاب المتنوعين ثقافيّاً ولغويّاً، الذين ينحدرون من خلفيات اقتصادية متدنية ولديهم خبرات محدودة. (Johnsen & Ryser, 1994; Reid, Udall, Romano H & Algozzine, 1999). وللتقليـل مـن هـذه الحواجز، أوصى المهنيـون باستخدام اختبارات غير لفظية أو اختبـارات تطبق فرديّاً (Ryser, 2009a). وهذه الأنـواع من الاختبارات ليسـت فقط ذات متطلبات لغويـة محدودة، ولكنها أيضـاً تقلّل كمية المعلومات القبلية المطلوبة عند الاستجابة على فقرات الاختبار. إضافة إلى ذلك، فإن الفقرات الشائعـة النمطيـة أو التي تتضمن معرفة ربمـا تكون غير معروفة في ثقافـة خاصة، ومن ثمّ تكـوّن تحيزاً ضد ثقافـة ومجموعات اجتماعيـة اقتصادية محددة. وقد راجـع معظم مُعِدّي الاختبـارات البنود الخاصة بالتحيـز الجندري (النوع الاجتماعـي) أو الثقافي وحللوا كل بند إحصائياً (مثل الأداء التفاضلي على الفقرة) للتحقق من أن كل مجموعة خاصة تتمتع باحتمال متماثل للإجابة عن كل فقرة على نحوٍ صحيح، وأن الاختبار بصورة كلية يتنبأ تنبؤاً متساوياً لكل مجموعة فرعية.

الاختبارات غير التقليدية:

على الرغم من أن (21) ولاية تستخدم معايير متعددة في تحديد الطلاب الذين يختارون لخدمـات تربيـة الموهوبيـن (Council of state Directors of programs for the Gifted, & NAGC, 2009)، لكنّ تقويماً واحداً أو أكثر على الأقل من هذه التقويمات يجب أن يكون تقويماً كميّاً (مثال: اختبارات الذكاء و/أو اختبارات التحصيل)، وهذه هي الاختبارات التي تُعد أكثر تقليديـة. ويذكر بعض الباحثين أدلة على أن أفراد المجتمعات الخاصـة لا يؤدون أداءً جيداً علـى الاختبارات معيارية المرجع، والاختبارات المقننـة، وأوصوا باستخدام اختبارات بديلة

(Callahan, Hunseker, Adams, Moore & Bland, 1995; Ford, 1996; Frasier et al., 1995). وقد أشارت الدراسات التي أجريت أخيراً إلى أن طلاب الأقليات يميلون إلى الأداء بصورة أفضل على القياسات غير اللفظية المبنية على الأداء وحل المشكلات عند مقارنتها بالأشكال التقليدية (Pierce, et al., 2007; Reid et al., 1999; VanTassel-Baska et al., 2007; VanTassel-Baska, Johnson & Avery, 2002).

الإحالات الانتقائية

على المربّين أن يدركوا إلى جانب اختيار أنواع التقويم غير المتحيزة وغير التقليدية أن التحيز يمكن أن يحدث في أي مرحلة من عملية التحديد. وعلى نحو ما ذكر سابقاً، فإن الإحالات الانتقائية تستثني في بعض الأحيان المجموعات الخاصة (انظر مخرج نتاج تعلم الطالب رقم 1). ونظراً إلى سوء الفهم، فإن إحالات الطلاب ذوي الإعاقات والخلفيات الاقتصادية المتدنية الذيـن يتعلمون اللغـة الإنجليزية أقل تكراراً مـن غيرهم من الفئـات. (Harris et al., 2009; Morrison & Rizza, 2007; Peterson & Margolin, 1997; Plata & Masten 1998). يضـاف إلـى ذلـك، أن عدم وجود التدريب، ونقصـ المعرفة بكيفية التمايز بيـن الطلاب وتزويدهم بالتحديـات، تجعل المعلمين علـى الأغلب يواجهون صعوبة في تعبئـة نماذج التقييم وصحف الرصد الموثوق فيها لتحويل الطالب إلى المزيد من الاختبارات. لذا، يوصي الباحثون بتدريب مكثـف للمربين الذين يشاركـون في عملية تحديد الطالب. وعندما يُـدرب المربون جميعهم (معلمـو الصفوف العاديـة، معلمو تربية الموهوبين، معلمو التربيـة الخاصة، الاختصاصيون النفسيون، المرشدون، الإداريون، وأولياء الأمور) على خصائص محددة للطلاب الموهوبين والموهوبين، فإنهم يكونون أكثر قدرة على المساهمة في عملية التحديد (Johnsen & Ryser, 1994; Shaklee & Viechnicki, 1995).

اتجاهات المربين

لمـا كان المربون يشاركون في معظم جوانـب إجراءات التحديد، فإن اتجاهاتهم يمكن أن تؤثـر ليسـ فقط في الطلاب الذيـن أُحيلوا إلى التقييم بل أيضاً فـي هؤلاء الذين اختيروا وقُدمت إليهم الخدمة. وفي ضوء الأخطار المرتفعة للاختبار، فإن معلمي الطلاب المنحدرين من خلفيات اقتصادية متدنية ربما يظهرون أعمالهم بوصفها علاجية أكثر من كونها تطويراً

للموهبــة، ويمكن بناءً علــى ذلك ألا يرشحوا الطلاب لبرامج الموهوبين؛ لأنهم ينظرون فقط إلى الطلاب أصحاب الأداء الأكاديمي (Johnsen & Ryser, 1994). ويفرض الطلاب الموهوبون مــن ذوي الإعاقــات أيضاً مشكلات خاصة؛ لأن إعاقتهم يمكــن أن تحجب قدراتهم أو العكس (Whitmore, 1981). ولمّــا كانــت خدمــات التربية الخاصة في الأغلب تؤكـد على الإعاقات، فــإن جوانب موهبة الطلاب الاستثنائيين يمكن ألا تُكتشف. وقد لاحظ بعض الباحثين تحيزاً ثقافيّــاً وعدم اكتراث لبعض المربين، (Passow & Frasier, 1996)، وإدراكاً ثقافيّاً سلبيّاً نحو الموهوبين (Morris, 2002)، وتوقعات منخفضة من المعلم، (Alviderez & Weinstien, 1999; Johnsen & Ryser, 1994)، واستجابات سلبية نحو الطلاب الذين لا يتكلمون الإنجليزية (Soto, 1997) والطلاب ذوي الخدمات التربوية الخاصة المتدنية (McBee, 2006). وفي هذه الحالات جميعــاً، إذا كانت خصائص الطلاب مختلفة جدّاً عن وجهة النظر النمطية لنموذج الطلاب الموهوبين، فإن احتمال تقديم المربين خدمات من خلال برامج الموهوبين يبدو قليلاً. وللتغلب علــى الاتجاهات السلبية، يوصى بتقديــم تدريب مكثف لمساعدة المربين على تقدير وجهات النظــر متعددة الثقافــة (Kitona & Pedersen, 2002)، وعلى تطوير بيئات يكون فيها الطلاب قادرين على عرض مواهبهم (Johnsen & Ryser, 1994; Weber, 1999).

وباختصــار، فــإن التمثيــل الأكثــر مساواة عبــر المجموعــات يمكن تقويتــه من خلال: (أ) تعريفــات أكثر اتساعاً، (ب) اختبارات عادلة للمجتمعات جميعها في عملية التحديد، (ج) تطوير مهني يُقدم للمربين والآباء لتحسين فهمهم لبرامج تربية الموهوبين، وإبراز أهميتها. وتجــدر الإشــارة في هذا السيــاق إلى أن التحيز يمكــن أن يدخل في أي نقطــة من إجراءات التحديد على نحو ما هو الحال فيما يتعلق بالملاحظة، والإحالة/التشخيص، والتقويم/الإحلال، ومشاركة البرنامــج. وقد قدّم مكتب الحقوق المدنية إرشادات يمكن أن تساعد المربين على تقويــم مدى عدالة نظامهم الكلــي، وتحدّد الجوانب التي تستدعي التحسين (See Table 4.2; Trice & Shanon, 2002).

الخلاصة

ترتبـط الـرؤى التـي تؤسس لمخرجـات الطلاب الثلاثـة للمجلس الأمريكـي للأطفال الموهوبيـن (NAGC) ذات العلاقـة بعملية التحديد ضمن معيار التقييـم بما يأتي: (أ) يتميز الموهوبون بالدينامية والتطور المستمر، (ب) يحسّن التحديد المبكر من إمكانية تحول الموهبة الكامنـة إلى موهبة، في مجال محدد (ج) يعرض الطـلاب تفوقهم ومواهبهم ضمن مجالات اهتماماتهم، (د) تظهر الموهبة عبر المجموعات المتنوعة.

يعالـج نتاج تعلـم الطالب الأول الوصـول المتساوي للطلاب في عمليـة التحديد. وحتى يتحقق هذا الهدف، يتعين على المربين أن يتعلموا كيف يمايزون بيئات غرفهم الصفية، وعلى الآبـاء أن يتعلمـوا كيف يغذون الموهبة في البيت. ويتطلب نتاج التعلم الثاني الذي يشجع على استخدام أدلة تقييم مختلفة، تنفيذ أربع ممارسات مستندة إلى الأدلة، هي: تصميم إجراءات تحديد شاملة، واستخدام أنواع مختلفة من التقييم، وكذلك تفسير أنواع متعددة منه، واطلاع الآباء واستخلاص الأدلة منهم. ويؤكد نتاج تعلم الطالب النهائي على التحقق من أن الطلاب من مجموعات مختلفة قد مُثّلوا بعدد كافٍ من الطلاب في مجتمع المدرسة الكلي وأُخذوا في الحسبان عند تقديم الخدمات. وتتضمن الممارسات التي تبدو فاعلة في زيادة أعداد الطلاب الموهوبيـن تطوير تعريفات أكثر شمـولاً، واستخدام اختبارات عادلة وغيـر تقليدية، وتغيير اتجاهـات المعلمين والآباء، وكذلك تضمين طلاب أكثر فـي عملية التحديد. وعندما تتحقق هـذه الأهـداف جميعها، يكون المربون أكثر اطمئناناً إلى أن إجـراءات التحديد التي نفذوها تحدّد بفاعلية كل طالب يحتاج إلى برامج تربية الموهوبين.

الجدول 2.4

موجهات من مكتب الحقوق المدنية

تحليل إحصائي

_____ تركيب الجنس/العرق للطلاب المسجلين في المنطقة.

_____ تركيب الجنس/العرق لمجتمع الطلاب الذين يتلقون خدمات الموهوبين.

_____ تقرير ما إذا كان تمثيل الأقليات ناقصاً في برامج الموهوبين.

_____ عدد (%) الطلاب بحسب الجنس/العرق الذين حوّلوا إلى التقويم، المؤهلين لأن يكونوا موهوبين.

_____ عدد (%) الطلاب بحسب الجنس/العرق الذين جرى التحقق من أهليتهم لخدمات الموهوبين.

_____ عدد (%) الطلاب بحسب الجنس/العرق الذين استبعدوا أو لم يتمكنوا من الاستمرار في المشاركة في خدمات/برامج الموهوبين.

الإشعار

_____ الإشعار يشرح ببساطة ووضوح غرض البرنامج، وإجراءات الإحالة/التشخيص، ومعايير التأهيل ويحدد الشخص المسؤول في المنطقة التعليمية.

_____ الإشعار يُرسل سنويّاً للطلاب والآباء وأولياء الأمور، بأسلوب صُمّم للوصول إلى مكونات المجتمع المدرسي جميعها.

الإحالة/التشخيص

_____ مصادر إحالة بديلة متعددة، مثل المعلمين، أولياء الأمور وغيرهم متوافرون عملياً لجميع مكوّنات مجتمع المدرسة.

_____ يُدرّب المعلمون وموظفو المنطقة الآخرون الذين يشاركون في عملية الإحالة و/أو تقدم لهم إرشادات

_____ حول خصائص الموهوبين.

_____ تُطبق معايير الإحالة/التشخيص بأسلوب غير متحيز.

ترتبط جميع معايير/موجهات التشخيص/الإحالة مباشرة بالغرض من برامج الموهوبين.

_____ تُعد الاختبارات المقننة وعلامات القطع مناسبة (صادقة وثابتة) لغرض تشخيص الطلاب لبرامج الموهوبين.

التقويم/التسكين

______ تُطبق معايير التأهيل/برامج تربية الموهوبين بطريقة غير متحيزة.

______ تتوافق معايير التأهيل مع الغرض ومع تنفيذ برنامج الموهوبين: إذ يستند التأهيل إلى معايير متعددة تتضمن أنواع تقييم متعددة، وتتضمن عملية التأهيل مكونات علامات اختبار بحسب الضرورة.

______ تعد مقاييس/أدوات التقييم وعلامات القطع ملائمة (صادقة وثابتة) لغرض تحديد الطلاب لخدمات الموهوبين.

______ إلى المدى الذي توظف فيه معايير التقويم الذاتية/غير الموضوعية، فإن الأفراد الذين ينفذون التقييم يزودون بموجهات وتدريب للتحقق من صحة التقييم.

______ تُطبق أدوات التقييم البديلة في ظروف ملائمة.

______ إذا سُمح باستخدام اختبار خاص لاتخاذه أساساً للتحقق من الأهلية، فينبغي ألا يكون له أثر متفاوت في طلاب الأقليات، وإذا كان له أثر متفاوت، فإن استخدامه يرتبط قانونيّاً بالتنفيذ الناجح للبرنامج وعدم وجود بديل أقل تحيزاً يمكن أن يحقق الهدف نفسه.

المشاركة في البرنامج

______ تطبيق معايير تأهيل مستمرة بأسلوب غير متحيز.

______ تتوافق معايير التأهيل المستمرة مع غرض برنامج الموهوبين وتنفيذه.

______ تنفيذ إجراءات وممارسات تسهل الوصول المتساوي للطلاب جميعهم.

ملاحظة: عُدّل من ترايس وشانون (2002) Trice and Shannon

قائمة المراجع

Alviderez, J., & Weinstein, R. S. (1999). Early teacher perceptions and later student academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 91, 731–746.

American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education. (1999). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: American Educational Research Association.

Borland, J. H., Schnur, R., & Wright, L. (2000). Economically disadvantaged students in a school for the academically gifted: A post—positivist inquiry into individual and family adjustment. *Gifted Child Quarterly*, 44, 13–32.

Bransford, J. C., Delclos, J. R., Vye, N. J., Burns, M., & Hasselbring, T. S. (1987). State of the art and future directions. In C. S. Lidz (Ed.), *Dynamic assessment:*

An interactional approach to evaluating learning potential (pp. 479–496). New York, NY: Guilford Press.

Budoff, M. (1987). The validity of learning potential assessment. In C. S. Lidz (Ed.), *Dynamic assessment: An interactional approach to evaluating learning potential* (pp.52–81). New York, NY: Guilford Press.

Callahan, C. M., Hunsaker, S., Adams, S. M., Moore, S. D., & Bland, L. (1995). *Instruments used in the identification of gifted and talented students.* Storrs: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.

Campione, J. S., Brown, A. L., Ferrara, R. A., Jones, R. S., & Steinberg, E. (1985). Breakdowns in the flexible use of information: Intelligence—related differences in transfer following equivalent learning performance. *Intelligence*, 9, 297–315.

Carlson, J. S., & Wiedl, K. H. (1979). Toward a differential testing approach: Testing the limits employing the Raven Matrices. *Intelligence*, 3, 323–344.

Castellano, J. A. (1998). *Identifying and assessing gifted and talented bilingual Hispanic students* (Report No. EDO—RC—97—9). Charleston, WV: ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools. (ERIC Document Reproduction Service No. ED423104)

Cattell, R. B. (1971). *Abilities: Their structure, growth, and action.* Boston, MA: Houghton Mifflin.

Coleman, L. J. (1994). Portfolio assessment: A key to identifying hidden talents and empowering teachers of young children. *Gifted Child Quarterly*, 38, 65–69.

Coleman, L. J., & Cross, T. L. (2005). *Being gifted in school: An introduction to development, guidance, and teaching*. Waco, TX: Prufrock Press.

Colorado Department of Education. (2004). *Gifted education guidelines and resources*. Retrieved from http://www.cde.state.co.us/gt/download/pdf/Guidelines_2nd_Edition.pdf

Cornell, D. G., Delcourt, M. A. B., Goldberg, M. D., & Bland, L. C. (1995). Achievement and self—concept of minority students in elementary school gifted programs. *Journal for the Education of the Gifted*, 18, 189–209.

Council of State Directors of Programs for the Gifted, & National Association for Gifted Children. (2009). 2008–2009 *state of the states in gifted education: National policy and practice data*. Washington, DC: National Association for Gifted Children.

Daniels, V. I. (1998). Minority students in gifted and special education programs: The case for educational equity. *Journal of Special Education*, 32, 41–44.

Dawson, V. L. (1997). In search of the wild bohemian: Challenges in the identification of the creatively gifted. *Roeper Review*, 19, 148–152.

Feuerstein, R. (1980). *Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*. Baltimore, MD: University Park Press.

Filippelli, L. A., & Walberg, H. J. (1997). Childhood traits and conditions of eminent women scientists. *Gifted Child Quarterly*, 41, 95–103.

Ford, D. Y. (1996). Multicultural gifted education: A wake up call to the profession. *Roeper Review*, 19, 72–78.

Ford, D. Y., & Harmon, D. A. (2001). Equity and excellence: Providing access to gifted education for culturally diverse students. Jou*rnal of Secondary Gifted Education*, 12, 141–148.

Ford, D. Y., & Harris, J. J., III. (1999). *Multicultural gifted education*. New York, NY: Teachers College Press.

Frasier, M. M., Garcia, J. H., & Passow, A. H. (1995). A review of assessment *issues in gifted education and their implications for identifying gifted minority students*. Storrs: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.

Gagné, F. (1999). My convictions about the nature of abilities, gifts, and talents. *Journal for the Education of the Gifted*, 22, 109–136.

Geary, D. C., & Brown, S. C. (1991). Cognitive addition: Strategy choice and speedof— processing difference in gifted, normal, and mathematically disabled children. *Developmental Psychology*, 27, 398–406.

Georgia Department of Education. (2006). *Resource manual for gifted education services*. Retrieved from http://www.doe.k12.ga.us/ci_iap_gifted.aspx

Guskin, S. L., Peng, C. J., & Simon, M. (1992). Do teachers react to "multiple intelligences"? Effect of teachers' stereotypes on judgments and expectancies for students with diverse patterns of giftedness/talent. *Gifted Child Quarterly*, 36, 32–37.

Harris, B., Plucker, J. A., Rapp, K. E., & Martinez, R. S. (2009). Identifying gifted and talented English language learners: A case study. *Journal for the Education of the Gifted*, 32, 368–393.

Hertzog, N. B. (2005). Equity and access: Creating general education classrooms responsive to potential giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 29, 213–257.

Hunsaker, S. L., Finley, V. S., & Frank, E. L. (1997). An analysis of teacher nominations and student performance in gifted programs. *Gifted Child Quarterly*, 41, 19–24.

Jacobs, J. (1971). Effectiveness of teacher and parent identification as a function of school level. *Psychology in the Schools*, 9, 140–142.

Jensen, A. R. (1980). *Bias in mental testing. New York, NY: Free Press*.

Johnsen, S. K. (2008). Identifying gifted and talented learners. In F. Karnes & K. Stephens (Eds.), *Achieving excellence: Educating the gifted and talented* (pp. 135–153). New York, NY: Merrill Education/Prentice Hall.

Johnsen, S. K. (2011a). Making decisions about placement. In S. K. Johnsen (Ed.), *Identifying gifted students: A practical guide* (2nd ed., pp. 119–148). Waco, TX: Prufrock Press.

Johnsen, S. K. (2011b). Using standards to design identification procedures. *Tempo*, 31(2), 8–15, 33.

Johnsen, S. K., & Corn, A. L. (2001). *Screening assessment for gifted elementary and middle school students* (2nd ed.). Austin, TX: Pro—Ed.

Johnsen, S. K., Feuerbacher, S., & Witte, M. M. (2007). Increasing the retention of gifted students from low—income backgrounds in a university programs for the gifted: The UYP project. In J. VanTassel—Baska (Ed.), *Serving gifted learners beyond the traditional classroom: A guide to alternative programs and services* (pp. 55–79). Waco, TX: Prufrock Press.

Johnsen, S. K., & Ryser, G. (1994). Identification of young gifted children from lower income families. *Gifted and Talented International*, 9(2), 62–68.

Johnsen, S. K., & Ryser, G. R. (1997). The validity of portfolios in predicting performance in a gifted program. *Journal for the Education of the Gifted*, 20, 253–267.

Joseph, L., & Ford, D. Y. (2006). Nondiscriminatory assessment: Considerations for gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 50, 42–51.

Kitano, M. K., & Pedersen, K. S. (2002). Action research and practical inquiry: Multicultural—content integration in gifted education: Lessons from the field. *Journal forthe Education of the Gifted*, 26, 269–289.

Kurtz, B. E., & Weinert, F. E. (1989). Metacognition, memory performance, and causal attributions in gifted and average children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 48, 45–61.

Lee, S., & Olszewski–Kubilius, P. (2006). Comparison between talent search students qualifying via scores on standardized tests and via parent nomination. *Roeper Review*, 29, 157–166.

Lidz, C. S. (1991). *Practitioner's guide to dynamic assessment*. New York, NY: Guilford.

Louis, B., & Lewis, M. (1992). Parental beliefs about giftedness in young children and their relation to actual ability level. *Gifted Child Quarterly*, 36, 27–31.

Lupkowski–Shoplik, A., & Assouline, S. G. (1993). Identifying mathematically talented elementary students: Using the lower level of the SSAT. *Gifted Child Quarterly*, 37, 118–123.

Maker, C. J. (1996). Identification of gifted minority students: A national problem, needed changes, and a promising solution. *Gifted Child Quarterly*, 40, 41–50.

McBee, M. T. (2006). A descriptive analysis of referral sources for gifted identification screening by race and socioeconomic status. *Journal of Secondary Gifted Education*, 17, 103–111.

McCoach, D. B., Kehle, T. J., Bray, M. A., & Siegle, D. (2001). Best practices in the identification of gifted students with learning disabilities. *Psychology in the Schools*, 38, 403–411.

Morris, J. E. (2002). African American students and gifted education. *Roeper Review*, 24, 59–53.

Morrison, W. F., & Rizza, M. G. (2007). Creating a toolkit for identifying twice–exceptional students. *Journal for the Education of the Gifted*, 31, 57–76.

National Association for Gifted Children. (2010). NAGC Pre–K–Grade 12 *gifted programming standards: A blueprint for quality gifted education programs*. Washington, DC: Author.

No Child Left Behind Act, 20 U.S.C. §6301 (2001).

Olszewski–Kubilius, P. (2000). The transition from childhood giftedness to adult creative productiveness: Psychological characteristics and social supports. *Roeper Review*, 23, 65–71.

Passow, A. H., & Frasier, M. M. (1996). Toward improving identification of talent potential among minority and disadvantaged students. *Roeper Review*, 18, 198– 202.

Pennsylvania Department of Gifted Education. (2010). *Gifted guidelines*. Retrieved from http://www.portal.state.pa.us/portal/server.pt/community/gifted_education/7393/gifted_guidelines—august_2010/756695

Peterson, J. S., & Margolin, R. (1997). Naming gifted children: An example of unintended "reproduction." *Journal for the Education of the Gifted*, 21, 82–101.

Pierce, R. L., Adams, C. M., Speirs Neumeister, K. L., Cassady, J. C., Dixon, F. A., & Cross, T. L. (2007). Development of an identification procedure for a large urban school corporation: Identifying culturally diverse and academically gifted elementary students. *Roeper Review*, 29, 113–118.

Plata, M., & Masten, W. (1998). Teacher ratings of Hispanic and Anglo students on a behavior rating scale. *Roeper Review*, 21, 139–144.

Reid, C., Udall, A., Romanoff, B., & Algozzine, B. (1999). Comparison of traditional and problem solving assessment criteria. *Gifted Child Quarterly*, 43, 252–264.

Renzulli, J. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180–184.

Reyes, E. I., Fletcher, R., & Paez, D. (1996). Developing local multidimensional screening procedures for identifying giftedness among Mexican American border population. *Roeper Review*, 18, 208–211.

Robins, J. H., & Jolly, J. L. (2011). Technical information regarding assessment. In S. K. Johnsen (Ed.), *Identifying gifted students: A practical guide* (pp. 75–118). Waco, TX: Prufrock Press.

Ryser, G. R. (2011a). Fairness in testing and nonbiased assessment. In S. K. Johnsen (Ed.), *Identifying gifted students*: A practical guide (2nd ed., pp. 63–74). Waco, TX: Prufrock Press.

Ryser, G. R. (2011b). Qualitative and quantitative approaches to assessment. In S. K. Johnsen (Ed.), *Identifying gifted students: A practical guide* (2nd ed., pp. 37–61). Waco, TX: Prufrock Press.

Salvia, J., Ysseldyke, J. E., & Bolt, S. (2007). *Assessment* (10th ed.). Boston, MA: Houghton—Mifflin.

Schack, G. A., & Starko, A. J. (1990). Identification of gifted students: An analysis of criteria preferred by preservice teachers, classroom teachers, and teachers of the gifted. *Journal for the Education of the Gifted*, 13, 346–363.

Scott, M. S., Perou, R., Urbano, R., Hogan, A., & Gold, S. (1992). The identification of giftedness: A comparison of White, Hispanic and Black families. *Gifted Child Quarterly*, 36, 131–139.

Scruggs, T., & Mastropieri, M. (1985). Spontaneous verbal elaborations in gifted and nongifted youths. Journal for the Education of the Gifted, 9, 1–10.

Shaklee, B. D., & Viechnicki, K. J. (1995). A qualitative approach to portfolios: The early assessment for exceptional potential model. *Journal for the Education of the Gifted*, 18, 156–170.

Soto, L. D. (1997). *Language, culture, and power: Bilingual families and the struggle for quality education*. Albany: SUNY Press.

Spearman, C. (1904). General intelligence objectively determined and measured. *American Journal of Psychology*, 15, 201–293.

Speirs Neumeister, K. L., Adams, C. M., Pierce, R. L., Cassady, J. C., & Dixon, F. A. (2007). Fourth–grade teachers' perceptions of giftedness: Implications for identifying and serving diverse gifted students. *Journal for the Education of the Gifted*, 30, 479–499.

Subotnik, R. F. (1997). Talent developed: Conversations with masters in the arts and sciences: Vladimir Feltsman: Piano virtuoso and educational innovator. *Journal for the Education of the Gifted*, 20, 306–317.

Swanson, H. L., & Lussier, C. M. (2001). A selective synthesis of the experimental literature on dynamic assessment. *Review of Educational Research*, 71, 321–363.

Tannenbaum, A. (2003). Nature and nurture of giftedness. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 45–59). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Texas Education Agency. (2009). *Texas state plan for the education of gifted*/talented students. Retrieved from http://www.tea.state.tx.us/index2.aspx?id=6420

Trice, B., & Shannon, B. (2002, April). *Office for Civil Rights: Ensuring equal access to gifted education*. Paper presented at the annual meeting of the Council for Exceptional Children, New York, NY.

VanTassel—Baska, J., Feng, A. X., & Evans, B. L. (2007). Patterns of identification and performance among gifted students identified through performance tasks: A threeyear analysis. *Gifted Child Quarterly*, 51, 218–231.

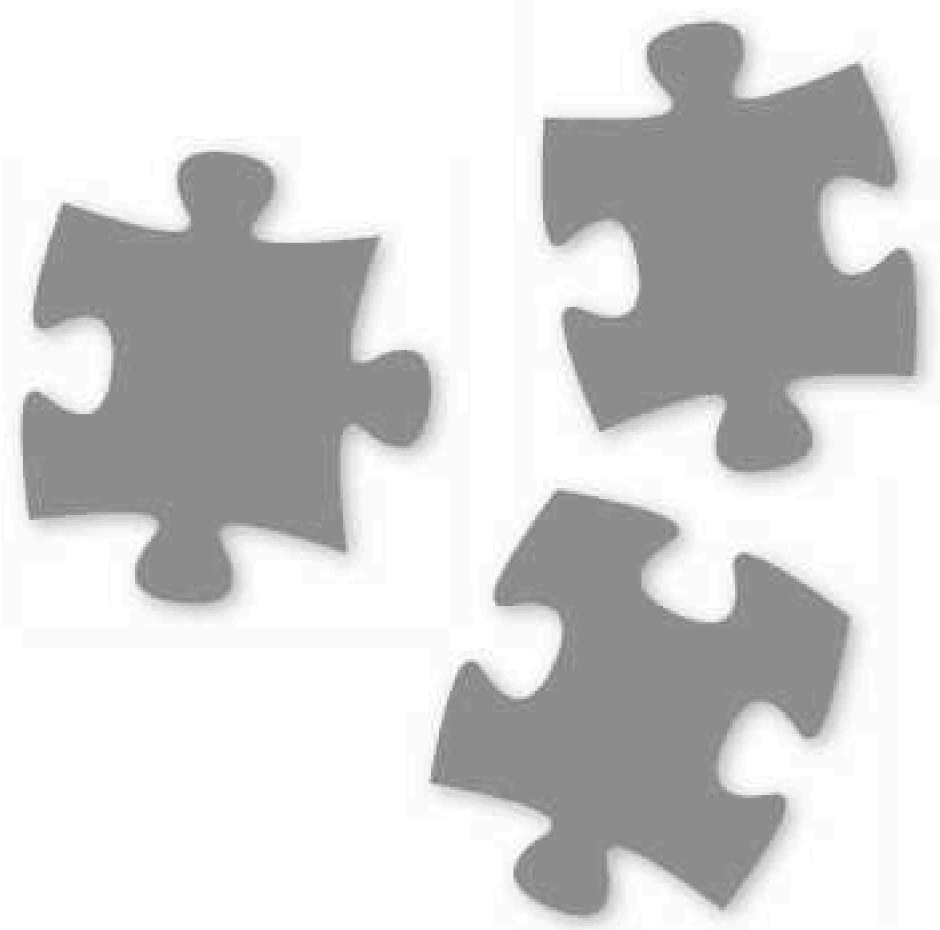
VanTassel—Baska, J., Johnson, D., & Avery, L. D. (2002). Using performance tasks in the identification of economically disadvantaged and minority gifted learners: Findings from Project STAR. *Gifted Child Quarterly*, 46, 110–123.

Weber, P. (1999). Mental models and the identification of young gifted students: A tale of two boys. *Roeper Review*, 21, 183–188.

Whitmore, J. (1981). Gifted children with handicapping conditions: A new frontier. *Exceptional Children*, 48, 106–114.

Williams, F. (2003). What does musical talent look like to you? And what is the role of the school and its partners in developing talent? *Gifted Education International*, 17, 272–274.

Yun, D. D., & Schader, R. (2001). Parents' reasons and motivations for supporting their child's music training. *Roeper Review*, 24, 23–25.



معيار تخطيط المنهاج والتدريس في تربية الموهوبين: من الفكرة إلى الواقع

جويس فانتاسل – باسكا

يعرض هذا الفصل المعيار الجديد لتخطيط المنهاج والتدريس، ويقدم نموذجاً للمناطق التعليمية لاختبار عمل منهاجها الحالي مع الطلاب الموهوبين، وتقرير الحاجات التي يجب القيام بها من أجل تحقيق الالتزام بالمعايير. ويقدّم الفصل أيضاً أمثلة حول كيفية التفكير في مخرجات المنهاج الكُلّي التي يتطلبها المعيار، وطرق التقييم البديلة التي نحتاج إلى استخدامها.

وأخيراً، يؤكد هذا الفصل استخدام المعايير الجديدة لتحسين برامج الموهوبين وتلبية حاجاتهم. ويختتم الفصل بمجموعة من الاقتراحات لخطة عمل في تطبيق المعايير الجديدة.

نظرة عامة في تخطيط المنهاج

تتطلب طبيعة تخطيط منهاج للطلاب ذوي القدرات العالية من المعلم والمربين الآخرين أن يشاركوا بطريقة ما في مهام متعددة في الوقت نفسه. وعلى أي حال، يجب أن يكون المربون الذين يشتغلون في مهمة ما قادرين على التخطيط العام للمنهاج عبر سنوات من التدريس، ويؤسسون لإطار عمل للمنهاج يمتد من مرحلة المدرسة الأساسية إلى سنوات الدراسة الثانوية المتأخرة. حيث يظهر إطار العمل هذا مدى منهاج الموهوبين وتتابعه في كل مرحلة من مراحل تطور المنهاج، وفي كل جانب من جوانب التعلم المحورية. ويوضح هذا الإطار أيضاً على نحوٍ جيد أهمية التمايز الذي يجب أن يستخدم باتساق خلال المستويات الأساسية في المنهاج. وفي الوقت نفسه، يجب على المعلمين أن يكونوا قادرين على تكييف أو ابتكار وحدات دراسية لاستخدامها في تعلم الطلاب الموهوبين، ويجب أن تبرز هذه التكييفات أو الوحدات الجديدة مبادىء التصميم الجديد للمنهاج والممارسات النموذجية في موضوع معين، وملامح التمايز

فـي منهاج الموهوبين. وعلاوة على ذلك، لا بد من الإشـارة إلى أن التخطيط القوي للمنهاج يشرك خبراء ذوي تخصصات متعددة للتصديق على صحة العمل.

مفهوم التمايز

يتعيـن علينـا كي نحدث تغييراً ملائمـاً في مناهج الموهوبيـن، أن نوضح معنى التمايز الخاص بهذا المجتمع. إنه ليس فقط مشروع عمل يستند إلى الاستقلالية أو أسس المجموعة، وهـو ليس فقط عبارة عن توفير مجموعة من الخيـارات، بل إنه إلى حدٍّ ما دمج بعناية فائقة لمناح عدة تجعل المنهاج أكثر استجابة لحاجات الطلاب الذين يتعلمون بصورة أسرع وأعمق من أقرانهم الطلاب في العمر نفسه. وهكذا يمكن تعريف التمايز بوصفه:

> «عملية تكييف وتعديل مقصودة للمنهاج ولعملية التدريس والتقييم، من أجل الاستجابة لحاجات الطلاب الموهوبين».

الوثائق الضرورية لتخطيط المنهاج

هناك تركيز كبير في معايير البرمجة الجديدة للأطفال الموهوبين (NAGC) على تأسيس عملية تخطيط المنهاج عبر مستويات التدريس المختلفة في مستوى ما قبل الروضة حتى الصف الثانـي عشر. وتتضمن الوثائق التي تمثل جهود التخطيط الكبرى، الإطار العام للمنهاج الذي يفصح عن الأهداف والمخرجات والإستراتيجيات والأنشطة والتقييم عبر مستويات التدريس المختلفـة. أما مجـال التركيز الثاني، فيؤكد على تطوير مدى المنهاج وتتابعه إلى حد يتجاوز معايير محتوى الصفوف المختلفة، ويظهر المخرجات المعقولة للطلاب الموهوبين التي يتعين عليهم إتقانها في مستويات تعلم ملائمة. وعلى أي حال، فإن هذه الوثائق وحدها سوف تكون بداية جيدة لتلبية المعايير الجديدة لمناهج تربية الموهوبين.

الإطار العام للمنهاج

يتطلب التخطيط للمنهاج عملاً جماعياً، حيث تروّج كل منطقة تعليمية في النهاية خطتها للتدريس المتمايز للجمهور وتلتزم بتحمل المسؤولية عن تطبيقه بدقة. ومن أجل تنفيذ ذلك، يجـب على الفريق أن يضع أولاً الأهداف المحددة التي يرغب في متابعتها لدى المتعلمين في صفوف ما قبل الروضة حتى الصف الثاني عشر. ويمكن أن تكون مثل هذه الأهداف، المرتبطة بالمخرجات المحددة في المعايير الجديدة، على النحو التالي:

- تطويـر مهـارات ومفاهيـم متقدمة في جوانب الاستعـداد وفق سرعة تنسجـم مع القدرة والجاهزية.
- تطوير التفكير الناقد والتفكير الإبداعي، وطرائق حل المشكلات.
- استيعاب التعلم للتطبيقات الجديدة والحلول الإبداعية للمشكلات.
- تطوير الاستيعاب الذاتي والثقة في قدرات الأفراد.

ويرتبط بهذه الأهداف المخرجات الآتية للطلاب:

- إظهار نمو يتناسب مع الاستعداد خلال العام الدراسي.
- تطوير قدراتهم في مجال مواهبهم و/أو مجال اهتماماتهم.
- استخدام التفكير الناقد والإبداعي في حل المشكلات ضمن مجال مواهبهم.
- نقل المعرفة والمهارات المتقدمة عبر بيئات تقود إلى مهن مبدعة ومنتجة في المجتمع.
- يصبحـون أكثر وعياً بذواتهـم من خلال مشاركتهم في المنهاج وفـي ممارسات تدريسية مستندة إلى الأدلة.
- يؤمنون بقدراتهم (مثال: الفاعلية الذاتية).

إذا أُسّس الإطار العام للمنهاج على نحو مماثل للمثال السابق، فمن الممكن أن يتواصل العمـل على كل مجال من مجـالات المحتوى لمزيد من التحديد للإطـار العام، مع الأخذ في االحسبـان احتـرام مقاصـده وأهدافـه الأصيلة. وبعد ذلـك، يمكن تحويل أهـداف المنهاج ومخرجاته إلى أنشطة وإستراتيجيات ومصادر لكل موضوع من الموضوعات.

المدى والتتابع:

يكـون تطوّر المدى والتتابع في جوانب المحتوى أكثر تأثيراً من خلال مجموعة تخطيط عمودية يمكن أن ترصد موضوعاً معيّناً وتقترح الفروق التي نحتاج إليها في مخرجات الموهوبين في كل مستوى من المستويات. فعلى سبيل المثال، إذا كانت دورة تدريبية في المقررات المتقدمة علـى مستوى الصفين الحـادي عشر والثاني عشر مرغوباً فيها لـدى الطلاب الموهوبين في جانـب اللغـة الإنجليزية، فما الشكل الذي ينبغـي أن يكون عليه البرنامـج الدراسي في اللغة الإنجليزية/القراءة/فنـون اللغة في مراحل مبكرة من التطـور؟ فمثلاً، يمكن ملاحظة رسم خريطة للمدى والتتابع لصفوف ما قبل الروضة حتى الصف الثاني عشر في الجدول (1.15) بحسب عناقيد مستويات الصفوف.

الجدول 1.5
مصفوفة المدى والتتابع

مستوى الصف	المخرجات: يكون الطلاب قادرين على:	المؤشرات	أساليب التقييم	ملاحظات
ما قبل الروضة – الصف الثالث	المشاركة في فرص القراءة المتقدمة، استخدام نماذج الكتابة، تطوير مهارات البحث والتواصل	دليل للسلوكات المتقدمة في كل جزء	تقييم مستند إلى الأداء و/ أو ملف إنجاز	استخدام مواد مناسبة مستندة إلى البحث سوف يحسن القدرة على إظهار سلوكات المخرجات
5 – 4	جميع المخرجات المذكورة أعلاه، واكتساب الكفاية اللغوية في المصطلحات والقواعد والاستخدام	إتقان المصطلحات المتقدمة والعناصر الأساسية للقواعد والاستخدام	تقييم قبلي/بعدي للمهارات	تطبيق أساليب مدمجة للتحقق من المستوى المناسب للعمل
8 – 6	تحليل الأدب وتفسيره، تصميم المناقشات في نماذج شفوية ومكتوبة، قضايا بحثية وتقديم النتائج	تطور مستمر لمهارات التفكير الناقد في فنون اللغة	تقييم منتج: تقييم قبلي/ بعدي مستند إلى الأداء	المشاركة في كتابة المسابقات أو أخذ دورة في لغة أخرى
10 – 9	تقويم نصوص متعددة في عناصر الأدب المقارن: أدب تحليلي، مفاهيم وأفكار، أدب إبداعي، منتجات من الجدارة	أدلة من التفكير الناقد وقدرات التفكير الإبداعي	تصميم قبلي/بعدي مستند إلى الأداء، تقييم منتج، ملف إنجاز للعمل	الخضوع لمراجعة اتفاق/معاهدة أو أيّ نشرة عالية الجودة، أخذ دورة في مقرر متقدم في لغة ثانية
11	دورة إحلال متقدم في اللغة	أداء على مستوى 3 أو أعلى على اختبار إحلال متقدم	اختبار مقرر متقدم	أخذ دورة إحلال متقدم في لغة عالمية أخذ دورة مقرر متقدم في موضوعات أخرى
12	دورة مقرر متقدم في الأدب	أداء على مستوى 3 أو أعلى على اختبار مقرر متقدم	اختبار مقرر متقدم	أخذ دورة مقرر متقدم في موضوعات أخرى

التركيز ضمن معيار تخطيط المنهاج والتدريس

يمكن أن ندرك أيضاً بالطريقة نفسها التي يمكننا فيها أن نستشهد بمخرجات الطلاب الموهوبين جزءاً من ملفات التخطيط العامة، أهمية الخصائص الرئيسة التي تتطلبها المعايير الجديدة. وتتضمن هذه الخصائص أو المؤشرات ما يأتي:

- **التوافق مع معايير المحتوى ذات العلاقة**: هناك حاجة للتحقق من أن برامج الموهوبين قادرة على توضيح العلاقة بين معايير تعليم فنون اللغة الإنجليزية والرياضيات والعلوم والدراسات الاجتماعية للمتعلمين جميعاً، وكيفية تمايز هذه المعايير لتلائم الموهوبين. وفي معظم الأمثلة، يعني التمايز أن تذهب إلى ما هو أبعد من معايير محتوى الصف وتوفير مؤشرات تتجاوز الكفاية.
- **شمولية مدى الفرص وتتابعها في جوانب المنهاج جميعها**: تمثل جهود تخطيط المنهاج على نحو ما أشرنا سابقاً، تعبيراً واضحاً عن البرامج الشاملة المقدمة للطلاب الموهوبين في كل مرحلة من مراحل التطور في مجالات التعلم كلها.
- **استخدام آليات التسريع وفيها التقويم القبلي والتقويم التكويني وسرعة التعلم**: يدعو هذا المؤشر إلى الانتباه لتطوير مناحي تسريع منسجمة ومستمرة لتقرير الحاجة إلى التقدم خلال جوانب المحتوى. ويقترح أيضاً الاستخدام القوي للتقييم لتقرير مستوى المنهاج ومحتواه. وأخيراً، يقترح أن طريقة التدريس باستخدام سرعة كبيرة مع الطلاب الموهوبين الذين يستطيعون إتقان المادة نفسها في نصف الوقت، هو نموذج يعترف به معلمو الطلاب الموهوبين.
- **استخدام إستراتيجيات التمايز**: على الرغم من أن مصطلح التمايز أصبح له شهرة في التربية العامة، لكن من المهم الاحتفاظ بمعناه في تكييف المنهاج للموهوبين من خلال عملية التسريع والتعقيد والعمق والتحدي والإبداع والتجريد (VanTassel-Baska, 2003).
- **تكييف المنهاج المحوري أو استبداله**: على الرغم من أن التواؤم مع المنهاج المحوري يقترح طرقاً لتعديلة ليناسب الموهوبين، إلا أن من المهم أيضاً توضيح كيفية ارتباط منهاج الموهوبين بالمنهاج المحوري.
- **استخدام مناحي المنهاج الحساسة ثقافيّاً يقود نحو كفاية ثقافية**: يتطلب منهاج الموهوبين حساسية للطلاب المختلفين ثقافيّاً الذين يستفيدون من برامجنا. وهذا يعني أننا نحتاج إلى اختيار مواد قرائية من مجموعات ثقافية أخرى، واختيار سير حياة توضح

المساهمات ونماذج الدور الكامنة في المجموعات الثقافية الأخرى، وتقديم وجهة نظر تاريخية تستكشف وجهات نظر متعددة، وفيها وجهات نظر الأقليات.

- **استخدام إستراتيجيات تستند إلى الاستقصاء:** تُكوِّن آليات الاستقصاء على نحو ما تقترح الأبحاث (VanTassel–Baska & Brow, 2007) العمود الفقري للتدريس المتمايز ومظاهره الكثيرة في التعلم المستند إلى المشكلة، والتعلم المستند إلى المشروع، وإستراتيجيات المناقشة كالحوار السقراطي والاستقصاء المشترك. لذا يقترح المؤشر أيضاً مدى قوة السؤال عالي المستوى بصفته نموذجاً محدداً في تعزيز الاستقصاء لدى الطلاب.
- **استخدام مواد تستند إلى البحث:** توضح المعايير أن منهاج الموهوبين ليس شيئاً يُبتدع من الصفر، حيث إن مواد المنهاج التي طوّرت عبر السنوات العشرين الماضية بدعم فيدرالي تحت رعاية قانون جاكوب وجافتس لتربية الطلاب الموهوبين للعام 1988، تقدّم أساساً مهمّاً لتطوير المنهاج في الجوانب المحورية جميعها للموضوع. وقد جُرِّبت هذه المواد واختبرت ميدانيّاً وبُحثت للتحقق من فاعليتها مع الطلاب الموهوبين. لذا، فإنها تقدم مصدراً مهمّاً لتلبية معايير المنهاج (Van Tassel–Baska & Little, 2011).
- **استخدام الإستراتيجيات التي تعلّم التفكير الناقد والإبداعي والبحث ومهارات حل المشكلات:** لمّا كان الاستقصاء يُعد أداة تدريسية مهمة، وكذلك الحال فيما يتعلق بمهارات المعالجة عالية المستوى من التفكير وحل المشكلات، فإنه من المهم أن تعتمد المنطقة التعليمية نماذج يمكن استخدامها عبر الصفوف المختلفة لتقديم لغة مشتركة حول هذه المهارات وجعل التطوير المهني أكثر وضوحاً.
- **استخدام تقنية المعلومات:** يوظف المنهاج القوي منحى التقنية المتكاملة في تنفيذ عملية التعلم. وهناك طرق كثيرة تستند إلى منحى التقنية المتكاملة، يمكن استخدامها في الغرفة الصفية جنباً إلى جنب مع مختبر الحاسب الخاص.
- **استخدام إستراتيجيات ما وراء معرفية:** ينبغي أن تهتم مناهج الموهوبين جميعها بحاجات الطلاب الموهوبين كي تنعكس على ما تعلموه، وتستخدم في الوقت نفسه في التخطيط الجاد لهذا التعلم ومراقبته وتقييمه، خصوصاً عندما تُطبق على عمل المشروعات والبحوث. وعموماً، فإن إشراك الطلاب في مثل هذه الأسئلة حول أدائهم وأنشطتهم التي توسع تفكيرهم بطريقة تأملية، تمثل جميعها اتجاهات ملائمة.

- **استخدام مصادر المجتمع**: يجد المنهاج القوي للطلاب الموهوبين طرقاً للاستفادة من الفرص التي يقدمها المجتمع من الخطباء، والرحلات الميدانية، والشراكات الرئيسة التي تظهر في التوجيه والتدريب. لذا ينبغي توفير مثل هذه الفرص للطلاب الموهوبين في مراحل نموهم المختلفة.
- **التطور الوظيفي**: يمكن القول إن أحد الجوانب البحثية الجيدة للتدخل مع الموهوبين تتمثل في أن التطور الوظيفي يؤكد مستقبل الطلاب الموهوبين وأسرهم في مراحل حاسمة من النمو. إنه استكشاف للاهتمامات والاستعدادات والقيم عبر سنوات المدرسة، وبلوغ الذروة في الخبرات الحقيقية التي تصنع نموذجاً حول معنى العمل في مهنة معينة.
- **تطوير الموهبة في مجالات الاستعداد والاهتمام في مجالات مختلفة (معرفية، انفعالية، ورياضية)**: يقترح مؤشر المعيار هذا أن المدرسة توثق الطرق التي يشركون فيها المتعلمين الموهوبين في مجالات متعددة تطوّر الطالب بصورة كلية. وتقدّم الفنون وخيارات النمو الانفعالي والوسائط المعرفية جميعها عرضاً غنيّاً لبرمجة تربية الموهوبين.

مثال لدراسة حالة: التسريع ضرورة لكنه ليس ملمحاً كافياً للتمايز

دعونا نستخدم إستراتيجية التسريع لتوضيح الطريقة التي يمكن أن يعمل بها التمايز مع الطلاب الموهوبين في المدارس. ونحن نعلم أيضاً أن التقييم القبلي منحى مهم جدّاً في استكشاف المستوى الوظيفي للطالب والسير قدماً بالمنهاج استناداً إلى النتائج. ونعرف أيضاً أننا نستطيع أن نطلب إلى المتعلمين الموهوبين أن ينفذوا عدداً أقل من المشكلات أو الأنشطة لإتقان معيار رئيسي. إضافة إلى ذلك، فنحن نعرف أننا على مستوى المدرسة الثانوية، نستطيع تكثيف مساق الدراسة من خلال الإصرار على التعلم الضروري بمستوى أعلى من التنظيم حول مهارات ومفاهيم عالية من الأمثلة لنشاط جيد التنظيم في الفروع الرياضية الإحصائية، هو الذي يظهر استخدام التقييم القبلي متبوعاً بمجموعة من الخيارات المستندة إلى المشروع، متبوعاً بالتأمل في الأشياء التي جرى تعلمها وكيف يمكن توسيع هذا التعلم. إنه يوضح بصورة أوسع استخدام التسريع والتعقيد والعمق والتحدي والإبداع، بوصفها ملامح رئيسة لإبراز أنشطة متمايزة.

المرحلة الأولى

- اختبار قبلي لمعارف الطلاب ومهاراتهم في علم الإحصاء.
- تصنيف الطلاب من خلال نتائج الاختبار القبلي لأربع مجموعات، وتقديم تدريس مبسط للمجموعة العليا.
- تزويد طلاب المجموعة العليا بمتطلبات المهمة، باستخدام منحى حل المشكلة.

المرحلة الثانية

- تكليف المجموعة العليا بمتطلبات المهمة
  - استخدام إحصاءات (مثال: المتوسط، الوسيط، المنوال، التكرارات، والنسب المئوية) في تحليل إحدى مجموعات البيانات التالية، وإعداد مخططات لتوضيح استيعابك هذه البيانات، وتقديم عرض تقديمي لعرض النتائج على طلاب مدرستك.
- خيارات مجموعة البيانات للمرحلة الثانية:
  - نفقات الرعاية الصحية للناس في كل عقد من عقود الحياة من عمر 10 سنوات – 90 سنة للأعوام من 2006 – 2008.
  - مبيعات السيارات في الولايات المتحدة مرتبة حسب نوع السيارة خلال (10) سنوات مقارنة بمبيعات العالم للنوع نفسه من السيارات المصنوعة.
  - اتجاهات الرواتب مدة 10 سنوات لقطاعات مختلفة في اقتصاد الولايات المتحدة خلال المدة بين 2000 – 2010.

المرحلة الثالثة:

- **أسئلة للمتابعة:**
  - بمَ تتنبأ لاتجاه بياناتك خلال السنوات الخمس القادمة؟
  - كيف ستقدر هذه الاتجاهات؟
  - ما العوامل التي ستؤثر في هذه الاتجاهات؟
- **تقييم المنتج:** قيّم الأبعاد الآتية من عمل المشروع على مقياس متدرج يتكون من خمسة مستويات، على أن يكون المستوى الخامس هو المستوى الأعلى:

- الاستخدام المناسب للتحليل الإحصائي.
- توضيح الاتجاهات.
- الاتساق المنطقي للتنبؤات.

- **التقييم المستند إلى الأداء (في الاستجابة الصفية)**: حلّل باستخدام إحصاءات ملائمة،مجموعة البيانات الآتية للتوجهات الوظيفية لعشر سنوات في الولايات المتحدة: ما الحقول التي ستكون مفتوحة على نحو أكبر؟ وما الحقول التي ستكون مغلقة على نحو أكبر؟ ما الدليل الذي يدعم خياراتك؟ ضع مخططاً لتنبؤاتك بالاتجاهات عبر السنوات الثلاث القادمة؟ وما الدليل الذي يدعم تنبؤاتك؟

- **أبعاد مقياس التقدير المتدرج** أنماط المعاني المحددة، أدلة تدعم الخيارات المتخذة وجودة مخطط التوقع.

- **تقييم الملف الشخصي (استجابة أسبوعية)**: اختر ثلاث مجموعات من البيانات التي تظهر الاتجاهات خلال مدة 10 سنوات، واستخدم الإحصاءات لمعرفة الأنماط. إطرح توقعاتك للسنوات الثلاث الآتية. أرسم مخططاً بيانياً بالنتائج التي توصلت إليها. ثم اكتب مادة لمجلة تظهر من خلالها قيمة استخدام مجموعة البيانات المدخلة في فهم الاتجاهات الاجتماعية.

- **أبعاد مقياس التقييم المتدرج**: جودة التحليل، الدليل على التنبؤ، وعمق التفكير المكتوب.

مراجعة البحوث التي تدعم معايير المنهاج

يمكن تقسيم معيار تخطيط المنهاج والتدريس إلى ثلاثة أجزاء، حيث يظهر القسم الأول مهام التخطيط على المستوى العام التي يجب تكملتها من أجل أن نسير مع الجهود المخططة على مستوى المنطقة التعليمية في تربية الموهوبين. وأما الجزء الثاني، فيتوجه إلى الإستراتيجيات التدريسية المحورية التي تظهر على نحوٍ مهم في تنفيذ المعيار. وأخيراً، يقترح الجزء الثالث مناحي داعمة وبنى يجب أن تأخذ مكانها من أجل تنفيذ ناجح. ويتضمن القسم التالي من هذا الفصل مراجعات للأدب الذي يدعم أهمية هذه العناصر في تصميم منهاج متمايز للموهوبين وتنفيذه.

التخطيط على المستوى العام

علـى الرغم مـن أن البحوث حـول مناحي التخطيط العـام لمنهـاج الموهوبين متاحة للاستخـدام منذ أكثـر من (30) سنة، لكن كثيـراً من المناطق لا تستخدم هـذا المنحى، إذ إن استخدامـه يتطلـب إشـراك عدد كبيـر من موظفي المنطقـة في أدوار مختلفـة لتنفيذه. وقـد أشـارت فانتاسـل- باسـكا (VanTassel– Baska (2003 إلـى أهمية استخـدام تصميم المنهـاج بوصفـه قاعدة لجوانـب المنهاج جميعهـا المصممة للعمل مـع الموهوبين، وتعديل بنى المنهـاج لتتواءم مع خصائص المجتمع وحاجاته. وأوضحـت فانتاسل- باسكا وستامبو (Van Tassel–Baska & Stambaugh, 2006) الطـرق التـي يمكـن أن تعمـل مـن خلالها مثل هـذه التعديـلات في موضوعات دراسيـة مختلفة، وفي مراحل مختلفة مـن التطور. وتتضمن نتاجـات التصميـم كلاً من إطـار عمل المنهاج، ومخططـات المدى والتتابـع لكل جانب من جوانـب المادة الدراسيـة. وأوضحت فانتاسل – باسكا ولتـل (Van Tassel–Baska & Little, 2011) تطبيقـات نمـوذج التصميـم المتمايز الذي نُفـذ في دراسة وحـدات المنهاج في كلية وليـام وماري خـلال السنـوات العشريـن الماضيـة. وأظهرت نتائـج تطبيق هـذه الوحدات تحقيـق مكاسـب مستمرة ودائمـة لدى كل من الموهوبيـن والطلاب الواعديـن بالموهبة في موضوعـات الفنـون اللغويـة (VanTassel–Baska, Zuo, Avery, & Little, 2002) والعلـوم (VanTassel–Baska, Bass, Ries, Poland, & Avery, 1998) والدراسـات الاجتماعيـة (Little, Feng, VanTassel–.Baska, Rogers, & Avery, 2007)، وقـد استخدمـت كل من هذه الدراسات تقييماً قبليّاً وبعديّاً في معايرة طبيعة التعلم المتقدم ومداه، إضافة إلى اتخاذ قرار حول اعتبارات التجميع والتدريس خلال عملية التنفيذ. وتستخدم هذه الدراسات وغيرها إطار عمـل نظامي (e.g., Gavin et al., 2007)، يشهد على قـوة منهاج التخطيط العام باستخدام نموذج محـدد مسبقاً للتنظيم والبناء. وتوفر هذه الوحـدات الدراسية المطورة أيضاً أساساً لتنفيـذ منهاج على مستـوى المنطقة، أو نماذج لتطوير مزيد مـن المناهج في جوانب التعلم الرئيسة المشتركة.

الإستراتيجيات التدريسية

يتوافـر قدر كبير من الأدب النظـري يتعلق باستخدام إستراتيجيات محددة بفاعلية مع الموهوبيـن. ولعل القاعدة الأقوى في هذا الأدب تشير إلـى استخدام المناحي المستندة إلى

الاستقصاء (VanTassel–Baska & Brown, 2007). وقد أُجريت بحوث على نماذج أخرى وتبيّن أنها فاعلة، حيث شدّدت البحوث الحالية إضافة إلى الدراسات القديمة، على الاهتمام بالتفكير الناقد والإبداعي. ووجدت البحوث كذلك أن طرق ونماذج حل المشكلات أيضاً فاعلة. ومن الجدير بالذكر، أن استخدام مهارات البحث لتفريد المنهاج والتدريس للطلاب الموهوبين قد حظي بدعم كبير من خلال الميدان عبر السنوات الماضية، من خلال نماذج متعددة نُظمّت لتسمح للطلاب الموهوبين بتحقيق استقلاليتهم في التعلم. إضافة إلى ذلك، حظي الأدب النظري في مجال تمايز المنهاج والتدريس بالدعم عبر سنوات طويلة، من خلال نماذج عدة تتيح الفرصة للطلاب الموهوبين لتحقيق مزيد من الاستقلال في التعلم (Betts, 2004; Reis & Renzulli, 2009). وقد دعمت المؤلفات الخاصة بالتسريع، التي تتضمن دراسات طولية عبر ثمانين عاماً، استخدام مثل هذه الإستراتيجيات.

البنى الداعمة

يقترح منحى الاستخدام المناسب للتقنية المتكاملة أن منهاج الموهوبين يمكن تقديمه بطرق تزيد العمق والتعقيد في عملية التنفيذ (Besnoy, 2006). فعلى سبيل المثال، يمكن أن يستخدم الطالب تقانة الحاسوب المحمول (laptops) لاكتشاف نظام محوسب لمشكلات العالم الواقعي، والحديث مع خبير عن بعض جوانب المشكلة، والحصول على فيلم فيديو مرتبط بشبكة الحاسب لعرض المشكلة في وسائل الإعلام، ودراسة نموذج ثلاثي الأبعاد للجوانب الأساسية للمشكلة.

إضافة إلى ذلك، يؤدي إدراج المنهاج المرتبط ثقافيّاً أيضاً إلى تحسين تعلم الطلاب الموهوبين، خصوصاً إذا كان هناك اهتمام موجه نحو الثقافات المتعددة، ويأخذ في الحسبان تعليم ثقافات المجموعة المتعلمة (Ford, 2006, Kitano & Espinosa, 1995). وعلى أي حال، فإن استخدام الأدب النظري المكتوب بوساطة مؤلفين من مجموعات ثقافية مختلفة، وتضمين وجهات نظر مجموعة الأقليات للأحداث التاريخية، واستخدام السير الذاتية لأشخاص ملهمين من هذه المجموعات، يقدم مناحي منهجية (curriculum approaches) لمثل هذا الدمج. وأن استخدام إستراتيجيات التمايز والمصادر المختلفة في برامج الموهوبين يلبي الاهتمامات والحاجات المتنوعة للطلاب في المجموعات ناقصة التمثيل. ومن الجدير بالذكر أن الخيارات

المتمثلـة في فرصـ التطوير المهني مثل التلمذة والتدريب الميدانـي، إضافة إلى أن تحسين المواهـب المختلفة فـي المناطق التعليمية تؤكد روابط الحيـاة الواقعية بين التعلم المدرسي ورؤى الطالب المستقبلية ومستوى التربية والعمل.

إن استخدام الإستراتيجيات ما وراء المعرفية يحسّن تعلُّم الموهوبين، سواء أكانت تؤكد التأمل في التعلم بوجه عام أو في أشكال أكثر تعمقاً كالتخطيط والمراقبة وتقييم تعلم الفرد علـى نحو منتظم. وحرصاً على وجود مثل هذا التأكيد، فإن استخدام الإستراتيجيات ما وراء المعرفيـة ينبغي أن يكون منغرساً في نسيج بنية نظام التدريس. فعلى سبيل المثال، يمكن أن يطلـب إلى الطلاب أن يتأملوا في ازديـاد استيعابهم وتطبيقهم للمفاهيم التي يتعلمونها ذات الصلـة بالموضوعات الدراسية المتعددة. والتساؤلات التي تطرح في هذا السياق، كيف تعزز أنظمة الاستيعاب في مادة العلوم استيعابك لمفاهيم السياسة الاقتصادية في الولايات المتحدة وتطبيقك لها؟ وكيف يعطيك مفهوم التغيير معنى شخصيّاً ؟

وتدعـو المعايير أيضاً إلى التأكيد على تطوير الموهبة في جوانب منفصلة من المناهج التي تهم الطلاب الموهوبين. ويُؤكَّد على المجالات المعرفية والانفعالية والرياضية والاجتماعية والقيادية بوصفها توفر توازناً في الفرص المقدمة للطلاب الموهوبين. ومن الواضح أن لهذه المناهـج تاريخاً طويـلاً من الدعم ضمن الأدب النظري في هذا المجال. وعلى أي حال، فإن المناطـق التعليميـة قد ترغب في دمج هـذه الجوانب بعضها في بعضـ لتخطيط المنهاج، أو أن تتعامـل معها بصفتها جوانب مستقلة للتأكيد عليها في عملية التدريس. وهكذا فإن منهاج الفنـون المتخصصة لتعليم الموهوبين يمثل مجالاً مستقـلاً لتعليم الفنون، وفي الوقت نفسه يمثـل منهاجاً لتعليم القيادة. وعلى أي حـال، يمكن النظر إلى المنهاج الاجتماعي والانفعالي بوصفه فروعاً منفصلة تُعالج على نحو مختلف في كل مستوى من مستويات التطور، على الرغم من أن كثيراً من نماذج المناهج توفر فرصاً لدمج هذه الفروع في منهاج محوري مشترك.

نموذجان لمناهج تستجيب لمتطلبات معايير برمجة تربية الموهوبين

يمكن حقّاً تصميم مناهج جديدة باستخدام المعايير بوصفها أساساً لهذه المناهج، ولكن الحكمة تقتضي اتخاذ نماذج موجودة فعلاً صُمّمت من خلال توظيف الملامح التي نوقشت بصورة طويلة في هذا الفصل. وفيما يأتي مناقشة نموذجين من هذه النماذج استجابة للملامح التي وظفت فيهما، وإلى أي مدى تستجيبان للمعيار الوطني الجديد لتخطيط المنهاج والتدريس.

نموذج المنهاج المتوازي:

نموذج المنهاج الموازي (Parallel Curriculum Model, PCM) هو نموذج لتخطيط المنهاج استناداً إلى العمل المركب الذي قام به توملنسون وآخرون (2008). ويوظف المنهاج الاكتشافي (The heuristic model) أربعة أبعاد أو متوازيات، يمكن أن تستخدم منفردة أو مجتمعة.

والأبعاد المتوازية هي: المنهاج المحوري (core curriculum)، ومنهاج الترابطات (the curriculum of connections)، ومنهاج الممارسة (the curriculum of practice)، ومنهاج الهوية (curriculum of identity). ويفترض المنهاج المتوازي (PCM) أن المنهاج المحوري هو أساس المناهج الأخرى، وينبغي أن يكون مترابطاً أو مندمجاً في أي من المناهج الثلاثة الأخرى الموازية أو فيها جميعها. وبطبيعة الحال، ينبغي أن تظهر المعايير سواء على المستوى الوطني أو على مستوى الولاية و/أو على مستوى المناطق المحلية في هذه الأبعاد، وأن تُتخذ أساساً لفهم الموضوعات المترابطة ضمن المستويات المختلفة للصفوف. ويدعم المتوازي الثاني وهو منهاج الترابطات، الطلاب لاكتشاف التداخل بين مجالات المعرفة. ومما يجب التنويه به أن هذا المنهاج مبني على المنهاج المحوري، ويهدف إلى مساعدة الطلاب على اكتشاف تلك الترابطات في الدراسات ذات التخصص الواحد أو التخصصات المتعددة. أما المتوازي الثالث، وهو منهاج الممارسة، فقد اشتق أيضاً من المنهاج المحوري. ويهدف هذا المنهاج إلى توسيع فهم الطلاب وزيادة مهاراتهم في مجال معين من خلال التطبيق، وتعزيز خبراتهم بصفتهم ممارسين في تخصص معيّن. والمتوازي الأخير هو منهاج الهوية، الذي يساعد الطلابعلى رؤية أنفسهم ضمن سياق مجال محدد ومعرفة كيف يرتبط أي مجال

معيّن بحياتهم. ويستخدم منهاج الهوية المنهاج كمثير ومحفِّز لتعرُّف الذات وفهمها. ويقترح المؤلفـون أن يتطابق مستوى المتطلب العقلي في توظيف كل عناصر نموذج المنهاج الموازي مـع احتياجات الطلاب. وقد طـوّرت بعض الوحدات استناداً إلى هـذا النموذج لتستخدم في مجالات المحتوى من الروضة حتى الصف الثاني عشر (Tomlinson et al., 2006).

نموذج المنهاج المتكامل

طُوِّر نموذج المنهاج التكاملي (Integrated Curriculum Model, ICM) لفانتاسل باسكا عام 1986 للطلاب ذوي القدرات العالية بوجه خاص استناداً إلى أدلة بحثية حول الأعمال التي تقـدم للموهوبيـن في الغرف الصفية. ويتكون هذا المنهاج من ثلاثـة أبعاد، هي: (أ) محتوى متقـدم، (ب) عملية ومنتج ذو مستوى عـال، (ج) تطوير مفاهيم في الموضوعات المستقلة أو المتداخلة وفهمهـا. وقد استخدمت فانتاسل – باسكا (VanTassel–Baska) بدعم مادي من برنامج جاكوب وجافتسـ للطلاب الموهوبين، نموذج المنهاج المتكامل في تطوير إطار عمل لمنهاج محوري، وتحديد وحدات الدراسة في الفنون اللغوية والعلوم. وقد صُمّم النموذج لعرض طريقـة فـي استخدام معايير المحتوى، وتجـاوز ذلك أيضاً، باستخـدام ممارسات التدريس المتمايز للموهوبين.

ويُعدّ بُعْدُ المحتوى المكوّنَ الأول في هذا النموذج، ويمثل في عملية تطوير الوحدة توافقاً كليّاً مع المعايير الوطنية ومعايير الولاية. ويمثل أيضاً استخدام محتوى متقدم ملائم يتجاوز المعاييـر، ويعاير في أغلب الأحيان أنشطة الوحـدة أو قراءة الخيارات وفق ما يمكن أن يقوم بـه الطلاب العاديون في مستويات صفية أعلى من حيث المحتوى. وإضافة إلى كون المحتوى يتوافق مع المعايير، فقد صُمّم ليمثل أفضل المناهج النموذجية من حيث المحتوى، باستخدام الممارسات التدريسية الفاعلة المستندة إلى البحث والتقارير الوطنية المنبثقة من الموضوعات الدراسيـة المتعددة. وهكذا، فإن محتوى المعايير يُعد المجال المحوري للبدء بعملية التمايز ذات العلاقة بالتسريع، مضيفاً مستويات أعلى من التعقيد والعمق، وتضمين مطالب الإبداع، وزيادة مستوى التحدي.

يؤكـد بُعد عملية المنتـج للمنهاج المتكامل على أهمية تصميـم منهاج يتضمن مهارات معالجة ذات مستوى عالٍ بصفتها جزءاً من التحدي للطلاب. وتستخدم وحدات من الدراسة

على نحو نظامي نموذج استدلال، ونموذجاً بحثيّاً، أو نموذج حل المشكلة للتحقق من أن الطلاب يستطيعون معالجة مهارات التفكير هذه ضمن جوانب موضوع محدد. وفي بعض الأمثلة، على نحـو ما هـو الحال في العلوم والأدب، تتضمن موضوعات هذه المواد على نحو مسبق، مستوى عالياً من التفكير في استخدام نموذج البحث العلمي ودراسة العناصر الأدبية التي تنتقل من العناصر المادية للشخصية وحبكة القصة والموقف، إلى العناصر المجردة للفكرة والدافعية والبنية. وعندما يعالج الطلاب هذه المهارات، يُشجَّعون على توليد منتج مفيد يوضح قدرتهم علـى تطبيق هذه المهارات عالية المستوى بفعالية. وعموماً، يلاحظ في جُلّ وحدات الدراسة أن المنتجات أو سلاسل المنتجات تتجه نحو المنحى البحثي.

ويؤكد البعد الثالث من النموذج على استخدام مفهوم عام عالي المستوى له معنى ضمن الموضوعات الدراسية، ويقدّم نافذة للموضوعات المتداخلة (interdisciplinary) لربط المنهاج بعضــه ببعض. وهو يُعد مثل التصاق تكاملـي يجعل النموذج متماسكاً في التصميم والتنفيذ. وقـد كانت المفاهيم المستخدمة في عملية تطوير الوحـدة تلك التي حددها العلماء بصفتها أكثـر المفاهيم الأساسية أهمية لطلاب هذه الأيام، التـي يتعين عليهم فهمها، مثل: التغيير، والأنظمة، والنماذج، والمقاييس. وتقود هذه المفاهيم والتعميمات الأساسية إلى تعلم محتوى محدد، وتعظّم استخدام مهارات وعمليات عالية المستوى. ويستمر الطلاب بتطبيق هذه المفاهم علـى تعلم الموضوعات الدراسية عبـر الصفوف المختلفة، ورؤية الطـرق التي يطبقونها في حياتهم الخاصة.

وقد عُدّ نموذج المنهاج المتكامل ICM نموذجاً متكاملاً في التصميم والتنفيذ، في حين يضع نموذج المنهاج المتوازي (PCM) على نحو مقصود مكوّنات المنهاج في مسارات متوازية. وكذلك فإنهما يختلفان أيضاً فيما يتعلق بالتعامل مع التطور الانفعالي. إذ يؤكد نموذج المنهاج المتوازي على الجانب الانفعالي في المنهاج على نحو منفصل بخصوص تطور الهوية وجوانب أخرى من التطور الانفعالي. أما في نموذج المنهاج المتكامل، فإن الجانب الانفعالي متضمن فـي بنية التصميم عن طريق استخـدام الأنشطة، والأسئلة والقياســات التي تركز على تأمل الطالب وإيجــاد علاقة ارتباط بين المنهاج وحياته الخاصة. ويعزّز نموذج المنهاج المتكامل أيضــاً الفهم الانفعالي في سياق العالم الحقيقي عن طريق اختيار كتب المناقشة التي توظف سمات الموهوبين الذين يواجهون مشكلات وقضايا مشابهة للمشكلات والقضايا التي يواجهها

الطـلاب الموهوبـون. ويوظف النموذجان طرقاً وفرصاً متعـددة للتعلم الاجتماعي من خلال المشروعات التعاونية والمناقشة.

تقييم مخرجات الطالب

يُعد التمايز في مناحي التقييم في منهاج الموهوبين جزءاً حيويّاً من المعايير الجديدة، في عنصري التقييم والمنهاج. وتكمن أهمية هذا التمايز، في أن التقييم العادي، يعرّف عادة مـن خلال النتائج التي يحصل عليها الطالب في اختبار التقييم المطبق على مستوى الولاية، الذي لا يكون متقدماً على نحوٍ كافٍ لتقييم التعلم الحقيقي للطلاب الموهوبين. ومع أن معظم اختبـارات الولاية تحتوي على مستـوى متقدم، فإنها لا تميز على نحـو كاف بين مستوى أداء الطلاب الموهوبين في مجال معين. إضافة إلى ذلك، يوجد في أغلب الأحيان ربط خاطئ بين مـا اختُبر وما تُعلّم في برنامج الموهوبين. مثلاً، لا تقيّـم هذه الاختبارات في معظم الأحيان التفكير عالي المستوى أو حل المشكلات، وهما الملمحان الرئيسان لمثل هذه البرامج. وهكذا، فإن طرق التمايز المطلوبة في التقييم هي التي توظف خليطاً من الطرق الآتية:

- **التقييم القبلي**: يعني التقييم القبلي استخدام التقييم لفهم ما يعرفه الطلاب الموهوبون مسبقاً قبـل بداية وحدة دراسية من أجل تعيير المستـوى المناسب لتدخل المنهاج. ويمكـن أن يكون هـذا التقييم من خلال اختبارات نهاية السنـة أو الفصل الدراسي، في منهاج السنة الحالية في جوانب محورية معروفة كالتهجئة، والمفردات، ومهارات الرياضيات ومفاهيمها، ومفاهيم العلوم.
- **التقييم خارج المستوى**: يوصى باستخدام اختبارات تحصيل ومقاييس قدرة ذات مستوى أعلى بصف واحد أو صفين لتقدم سقفاً كافياً لأداء الطلاب الموهوبين. حيث تسمح هذه الاختبارات للمعلمين بتمييز أداء الموهوبين بفاعلية في مجال ما (مثال: تحديد ما يعرفه الطالب الموهوب وما لا يعرفه).
- **تقييم ملف الإنجاز**: يعني استخدام ما يجمعه الطلاب عبر الزمن ليصدروا أحكاماً حول النمو الذي اكتسبوه في مجال أو أكثر.

- **التقييم المستند إلى الأداء**: يشير هذا النوع من التقييم إلى استخدام الطلاب الموهوبين للمنتجات أو الأنشطة الموسعة من خلال مجالات معينة لعرض مستويات عليا من التفكير وحل المشكلات.
- **تقييم قبلي/بعدي للتفكير**: يشير هذا النمط إلى التقييم المباشر لمدى ارتفاع مهارات التفكير الناقد أو الإبداعي لدى الطلاب الموهوبين.

تشير الأبحاث في مجال تربية الموهوبين إلى أن التقييم المستند إلى الأداء المتضمَّن في المنهاج يعد مقياساً واقعيّاً لتعلم الطلاب (Moon, Brighton, Callahan, & Robinson, 2005) ويقدم وسائط لتقييم المستويات العليا من التفكير في جوانب المحتوى (VanTassel-Baska, Johnsen, & Avery, 2002). وقد قدّمت خرائط المفهوم للخبرة القبلية والبعدية مقاييس صادقة وثابتة لتقييم التغييرات في الاستيعاب المفاهيمي (Nafiz, 2008). وقد وضع التقييم المستند إلى الأداء العلمي المتضمَّن في المنهاج لدعم التفكير الناقد للطلاب الموهوبين في المرحلة المتوسطة (Tali Tal & Miedijensky, 2005). إضافة إلى ذلك، طورت فانتاسل – باسكا وآخرون (VanTassel-Baska, 2002) عملية لبناء مقاييس صادقة وثابتة للأداء، حيث تبين أن مقاييس الأداء كانت ناجحة في تحديد الطلاب الموهوبين غير الممثلين جيداً في الخدمات المقدمة للموهوبين (VanTassel-Baska, Feng, & de Brux, 2007; VanTassel-Baska; Feng, & Evans, 2007)

وأثبت التقييم المستند إلى المنتج فاعلية في إظهار نوعية الفكر المبدع للطلاب الموهوبين في إعداد أنشطة النموذج الثلاثي وتنفيذها (Renzulli & Callahan, 2008)، ووظفت مناحي ملف الإنجاز بصفتها أدوات مفيدة للموهوبين في المدرسة، حيث أُكّد على التعلم التكاملي (Johnsen & Johnson, 2007). وطُبّق التقييم خارج المستوى بقوة في أدب بحوث الموهوبين، ليس فقط من أجل تحديد الوظائف عالية المستوى، ولكن أيضاً من أجل تقييم مخرجات التعلم باستخدام الاختبارات التحصيلية لمجلس الكلية لفئة الصغار. ويمثل استخدام اختبارات المقررات المتقدمة مناحي تقييم خارج المستوى (off-level) معيَّرة لطلاب السنة الأولى على مستوى الكليات. ويستخدم برنامج البكالوريا الدولي وأبحاث الموهوبين أيضاً مناحي مماثلة لاختبارات فوق المستوى (Olszewski-Kubilius & Kulieke, 2008).

وعلى أي حال، فإن طرق التقييم هذه جميعها قابلة للنجاح في تكوين معرفة عميقة حول تعلـم الطلاب الموهوبيـن نتيجة لاستخدام مناهج ونماذج تدريـس متمايز. ويمكن أن يعتمد اختيـار المنحى المناسب على عوامل كثيرة، مثل توفر الاختبار، معرفة المنحى، والرغبة في إيجاد أدوات مبنية على الأداء، أو العلاقة بطبيعة نتاجات المنهاج الذي اختير للبرنامج.

كيف يمكن توظيف معيار تخطيط المنهاج والتدريس؟

لا تبدأ معظم برامج الموهوبين في استخدام معايير المنهاج الجديدة من نقطة الصفر. وهكـذا، فإن هناك حاجة إلى التفكير في عملية التوافق مع المعايير وفيها مخرجات الطلاب والممارسات المستندة إلى الأدلة. وهناك طرق كثيرة يمكن توظيفها في مجال تخطيط المنهاج والتدريس، منها:

- **إنشاء وثائق منهاجية عامة متماسكة:** تكوّن مهمة إنشاء مثل هذه الوثائق قلب عملية تطوير المنهاج في المنطقة التعليمية، وتهيئ الموقف لاستكشاف طبيعة البرنامج.
- **تصميم منهاج جديد:** يمكن أن يترتب على معيار تخطيط المنهاج والتدريس تطوير منهاج جديـد من أجل غلق الفجوة الظاهرة من خـلال التحليل المتضارب. ويمكن أن يأخذ هذا شكل الوحدات أو المقررات التي تستجيب لاحتياجات الطلاب في مختلف المجالات.
- **مراجعـة المنهـاج الموجـود:** يوجد لدى بعض المناطق التعليميـة مناهج تكون في حاجة فقط إلى تحسين في جوانب التطابق والتمايز.
- **إعطاء أمثلة على المنهاج المتمايز:** يحتاج المربون من خلفيات التربية العامة والخاصة إلـى إدراك جوهر المنهاج المتمايز الخاص بالطـلاب الموهوبين. وفي هذا الإطار تجدر الإشارة إلى أن الوثائق العامة الخاصة بهذا المنهاج تلبي هذه الحاجة جيداً.
- **تدريب المعلمين على المنهاج المتمايز والتدريس والتقييم:** يكون تطوير المنهاج عادة متبوعـاً بعملية تطوير مهني يتولاها المربـون المسؤولون عن تنفيذه. وبهذه الطريقة، فإن التأكد من تنفيذ المنهاج بأمانة يكون قد تحقق.

توصيات للانطلاق

- هل نحن في حاجة إلى تحليل الفجوة في المنهاج الحالي ومراجعته؟ اعمل مع فريق المنطقة للتحقق من الأولويات خلال فترة مدتها ثلاث سنوات؛ لأن عملية التغيير لا يمكن أن تحدث بسرعة. ويمكن أن تكون صحيفة الرصد الآتية (نعم/لا) وسيلة جيدة لبدء عملية التحليل:

  ____ نعم/لا يتوافق المنهاج مع معايير المحتوى ذات الصلة.

  ____ نعم/لا مجال شامل ومتسلسل للفرص في جوانب المنهاج المحورية المشتركة.

  ____ نعم/لا استخدام فنيات التسريع وفيها التقويم القبلي والتكويني والتسريع وسرعة التعلم.

  ____ نعم/لا استخدام إستراتيجيات التمايز.

  ____ نعم/لا تكييف المنهاج المحوري أو استبداله.

  ____ نعم/لا استخدام مناحي منهاجية حساسة ثقافيًا تقود إلى الكفاية الثقافية.

  ____ نعم/لا استخدام إستراتيجيات تستند إلى الاستقصاء.

  ____ نعم/لا استخدام مواد تستند إلى البحث.

  ____ نعم/لا استخدام إستراتيجيات تدريس التفكير الناقد والإبداعي والبحث ومهارات حل المشكلات.

  ____ نعم/لا استخدام تقانة المعلومات.

  ____ نعم/لا استخدام إستراتيجيات ما وراء معرفية.

  ____ نعم/لا استخدام مصادر المجتمع.

  ____ نعم/لا تأكيد على النمو المهني.

  ____ نعم/لا تطوير الموهبة في جوانب الاستعداد والاهتمام في المجالات المختلفة (معرفية انفعالية، وجمالية).

- عالج أولاً الفقرات ذات الصورة الكبيرة، حيث تحتاج المناطق جميعها إلى أن تشارك في تطوير إطار عمل المنهاج، وتصميم خرائط المجال والتسلسل في جوانب محورية مشتركة،

وربط منهاج الموهوبين بالمحور المشترك. ومن ثم، فإن هذه المهام ينبغي أن تنفذ بصفتها ذات أولوية أولى؛ لأنها تقدم إطاراً لإجراء تعديلات أخرى.

- تطوير قوة عمل تتولى مهمة تخطيط عمودي يمكن أن تتعهد بتغييرات المنهاج بكفاية وفاعلية أكبر. ويمكن أن يحدث التقدم في المهام العامة (macro tasks) من خلال إشراك معلمين من مجموعات الصفوف ذات العلاقة، وموظفي تربية الموهوبين، والإداريين ذوي العلاقة بالمنهاج في المنطقة.
- دمج التغييرات المطلوبة في نموذج خطة تحسين المدرسة كي يحظى منهاج الموهوبين باهتمام ملائم ضمن المدرسة، وعليه، فإن مربي التربية العامة والخاصة سيمتلكون فهماً لملامح التمايز المطلوبة للطلاب الموهوبين التي تذهب إلى ما هو أبعد من المظهر البسيط للإختبار.
- نشر الوثائق العامة من خلال أماكن تطوير مهنية مختلفة تتضمن ورشات عمل في موقع المدرسة، ومناقشات أعضاء هيئة التدريس في اجتماعات ذات صلة بذلك. ويمكن أن ينفذ هذه الجلسات أعضاء مختلفون من فريق التخطيط العمودي على الوجه المناسب؛ لتزويد المربين بالمعرفة والمهارات والمفاهيم من أجل تنفيذ التغييرات بفاعلية.
- مراقبة التقدم في التنفيذ من خلال اختصاصيي التدريس في موقع المدرسة، والمعلمين الموجهين، وتدريب الأقران، والموظفين الإداريين على الوجه الصحيح. وتجريب ممارسات جديدة تسبق تغيير الاتجاهات نحو التغيير المؤسسي (Guskey, 2000)، وهكذا فإن مراقبة مثل هذه التغييرات في غاية الأهمية لتقدير الحاجات التي نحتاج إلى القيام بها في المستقبل.
- تقييم مخرجات الطلاب للإفادة منها في عملية التغيير. ويجب أن تتغير إستراتيجيات تقييم الطلاب على نحو ما تقترحه المعايير الجديدة، من أجل فهم التعلم الواقعي للموهوبين. ويجب أن يرى منسق برمجة تربية الموهوبين أو أي شخص أوكلت إليه مهمة البرنامج، هذا الجزء بصفته جزءاً مهمّاً من دور إدارة البرنامج.
- عقد ورشات عمل لأولياء الأمور حول التغييرات التي أُدخلت إلى منهاج الموهوبين، والتدريس، وملامح تقييم البرامج. والاحتفال أيضاً بالتغييرات من خلال أمسية عائلية حول الإستراتيجيات المستخدمة ومنتجات الطلاب الناجمة عن ذلك. ويمكن بهذه الطريقة

نشر هذه المناحي في بيوت الطلاب الموهوبين حيث يمكن للإستراتيجيات والمشروعات أن تُكرر في أوضاع منزلية.

ويجب أن ينظر إلى هذه الخطوات بصفتها خطوات إجرائية تُنفذ خلال سنوات عدة، خشية أن ينظر إلى هذه المهام على أنها مربكة. وعلى أي حال، فإن بعض هذه الخطوات كمراقبة البرنامج والتقييم ينبغي القيام بها سنويّاً.

خاتمة

عرض هذا الفصل أفكاراً متعددة لتنفيذ المعايير الجديدة لمنهاج أطفال ما قبل الروضة حتى الصف الثاني عشر. حيث زوّدنا بنماذج تتضمن أدوات لتخطيط المنهاج، مثل إطار عمل المنهاج والمدى والتتابع التي تُعد الأساس لقاعدة منهاجية قوية. وعرض أيضاً الدعم البحثي للاقتراحات التي قُدمت إلى جانب بعض الأفكار من أجل تنفيذها. وعموماً، فإن العمل الذي نحتاج إليه لتلبية هذه المعايير مستمر، مادامت المناطق التعليمية قد أدركت أهمية المنهاج القوي في بناء برنامج لتربية الموهوبين. وعلى أي حال، فإن الأمر يستحق الجهود التي تبذل في مثل هذا المشروع من أجل وجود نخبة من الطلاب لدينا.

قائمة المراجع

Besnoy, K. (2006). How do I do that? Integrating web sites into the gifted education classroom. *Gifted Child Today*, 29(1), 28–34.

Betts, G. (2004). Fostering autonomous learners through levels of differentiation. *Roeper Review*, 26, 190–191.

Ford, D. Y. (2006). Creating culturally responsive classrooms for gifted students. *Understanding Our Gifted*, 19(1), 10–14.

Gavin, M. K., Casa, T. M., Adelson, J. L., Carroll, S. R., Sheffield, L. J., & Spinelli, A. M. (2007). Project M3: Mentoring mathematical minds—a research–based curriculum for talented elementary students. *Journal for the Education of the Gifted,* 18 ,566–585.

Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Johnsen, S. K., & Johnson, K. (2007). *Independent study program* (2nd ed.). Waco, TX: Prufrock Press.

Kitano, M. K., & Espinosa, R. (1995). Language diversity and giftedness: Working with gifted English language learners. *Journal for the Education of the Gifted*, 18, 234–254.

Little, C., Feng, A., VanTassel—Baska, J., Rogers, K., & Avery, L. (2007). A study of curriculum effectiveness in social studies. *Gifted Child Quarterly*, 51, 272–284.

Moon, T., Brighton, C. M., Callahan, C. M., & Robinson, A. (2005). Development of authentic assessments for the middle school classroom. *Journal of Secondary Gifted Education*, 16, 119–133.

Nafiz, K. (2008). A student—centered approach: Assessing the changes in prospective science teachers' conceptual understanding by concept mapping in a general chemistry classroom laboratory research. *Science Education*, 38, 91–110.

Olszewski—Kubilius, P., & Kulieke, M. J. (2008). Using off—level testing and assessment for gifted and talented students. In J. VanTassel—Baska (Ed.), *Alternative assessments with gifted and talented students* (pp. 89–106). Waco, TX: Prufrock Press.

Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2009). The Schoolwide Enrichment Model: A focus on students' strengths and interests. In J. S. Renzulli, E. J. Gubbins, K. S. McMillen, R. D. Eckert, & C. A. Little (Eds.), *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (2nd ed., pp. 323–352). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Renzulli, J. S., & Callahan, C. (2008) Product assessment. In J. VanTassel—Baska (Ed.), *Alternative assessments with gifted and talented students* (pp. 259–283). Waco, TX: Prufrock Press.

Tali Tal, R., & Miedijensky, S. (2005). A model of alternative embedded assessment in a pull—out enrichment program for the gifted. *Gifted Education International*, 20, 166–186.

Title V, Part D. [Jacob K. Javits Gifted and Talented Students Education Act of 1988], Elementary and Secondary Education Act of 1988 (2002), 20 U.S.C. sec. 7253 et seq.

Tomlinson, C. A., Kaplan, S. N., Purcell, J. H., Leppien, J. H., Burns, D. E., & Strickland, C. A. (Eds.). (2006). *The parallel curriculum in the classroom*, Book 2: Units for application across the content areas, K–12. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Tomlinson, C. A., Kaplan, S. N., Renzulli, J. S., Purcell, J. K., Burns, D. E., Strickland, C. A., & Imbeau, M. B. (2008). *The parallel curriculum: A design to develop learner potential and challenge advanced learners*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

VanTassel—Baska, J. (1986). Effective curriculum and instructional models for talented students. *Gifted Child Quarterly*, 30, 164–169.

VanTassel—Baska, J. (2003). *Curriculum planning and instructional design for gifted learners*. Denver, CO: Love.

VanTassel—Baska, J., Bass, G., Ries, R., Poland, D., & Avery, L. (1998). A national study of science curriculum effectiveness with high ability students. *Gifted Child Quarterly*, 42, 200–211.

VanTassel—Baska, J., & Brown, E. (2007). Towards best practice: An analysis of the efficacy of curriculum models in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 51, 342–358.

VanTassel—Baska, J., Feng, A., & de Brux, E. (2007). A longitudinal study of identification and performance profiles of Project STAR performance task—identified gifted students. *Journal for the Education of the Gifted*, 31, 7–34.

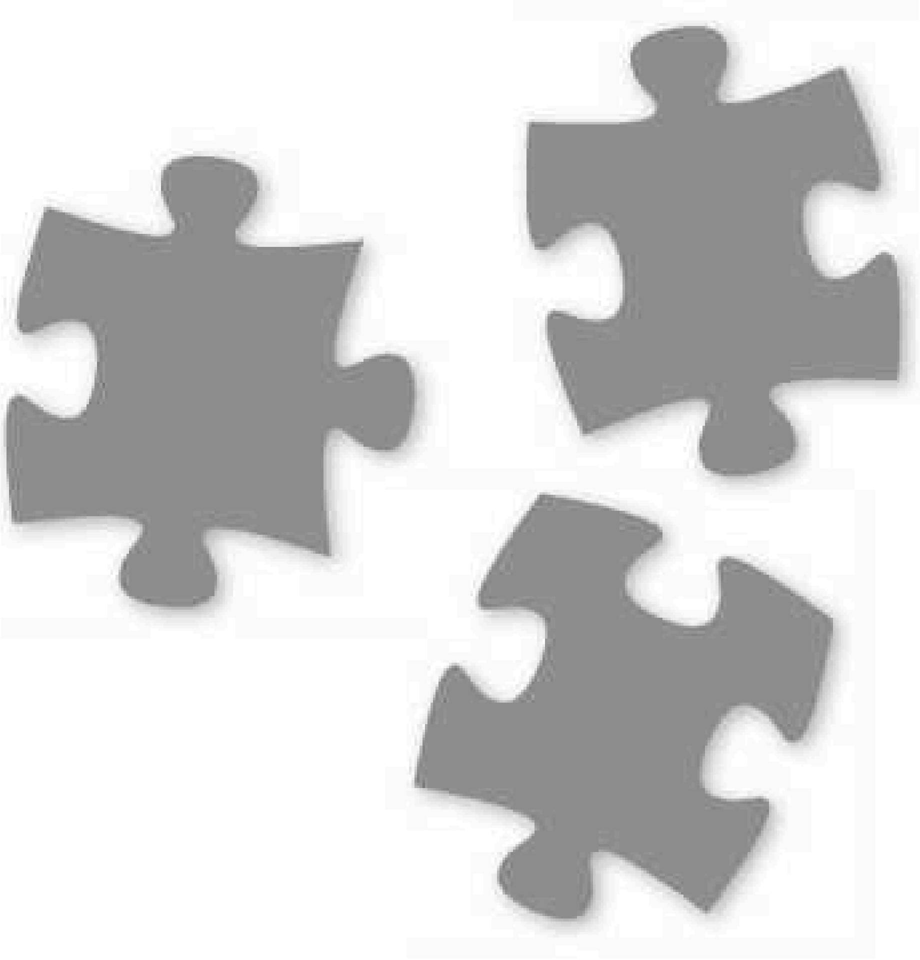
VanTassel—Baska, J., Feng, A., & Evans, B. (2007). Patterns of identification and performance among gifted students identified through performance tasks: A three—year analysis. *Gifted Child Quarterly*, 51, 218–231.

VanTassel—Baska, J., Johnson, D., & Avery, L. D. (2002). Using performance tasks in the identification of economically disadvantaged and minority gifted learners: Findings from Project STAR. *Gifted Child Quarterly*, 46, 110–123.

VanTassel—Baska, J., & Little, C. (Eds.). (2011). *Content—based curriculum for gifted learners* (2nd ed.). Waco, TX: Prufrock Press.

VanTassel—Baska, J., & Stambaugh, T. (2006). *Comprehensive curriculum for gifted learners* (3rd ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.

VanTassel—Baska, J., Zuo, L., Avery, L., & Little, C. (2002). *A curriculum study of giftedstudent learning in the language arts*. Gifted Child Quarterly, 46, 30–43.



إستراتيجيات التدريس المتمايز في غرفة الصف

جوليا لينك روبرتس

سوف تكون معاييرNAGC لبرامج الموهوبين من مرحلة ما قبل الروضة حتى صف 12: خطط لبرامج تربية الموهوبين، هي الموجه للمعلمين على مستوى غرفة الصف والمدرسة والمنطقة التعليمية وهم يخططون لأفضل الممارسات ويُطبّقونها في تدريس الطلاب الموهوبين. إن المخطط يوفر الخطة، لكن هناك حاجة للاختصاصيين لإكمال البنية أو التركيب. وبالمثل، يحتاج مربو التربية الخاصة والتربية العامة ومربو الموهوبين إلى إيجاد بيئة مناسبة للتعلم وتنفيذ إستراتيجيات تسهل عملية التعلم بين الطلاب وفيهم الموهوبون. وتؤكد هذه المعايير على مخرجات الطالب، وتوجه معلمي الصفوف إلى جانب الاختصاصيين في الموسيقى والفن والتربية الرياضية ومعلمي مراكز مصادر الموهوبين، ومعلمي التربية الخاصة، والمرشدين، ومسؤولي المكتبات المدرسية، ومديري المدارس حول إستراتيجيات تنفيذ برمجة نوعية في تربية الموهوبين، أو خدمات في الغرف الصفية والمدارس والمنطقة التعليمية.

ويمتلك المربون جميعهم الفرصة لتطوير الموهبة لدى الأطفال جميعهم، وتتضمن عبارة «جميع الأطفال» الأطفال الصغار الموهوبين، إضافة إلى أي طفل آخر. لذا، تُستخدم عبارة «جميع الأطفال» على الأغلب من دون الإشارة إلى الأطفال الموهوبين. وفي الحقيقة، فإن هذه العبارة تستخدم في بعض الأوقات لاستثناء الأطفال الموهوبين مع تعليق مثل: «لا، هذه الممارسة لكل الأطفال»، ما يشير إلى أن جميع الأطفال يجب أن يكونوا قادرين على الاستفادة من هذا الدرس الخاص أو المحتوى بالطريقة نفسها وفي الوقت نفسه. ولا تستثني هذه المعايير الجديدة أي طفل لكنها تشد الانتباه للتحقق من أن جميع الأطفال سوف يحرزون تقدماً مستمرّاً

ويطورون طاقاتهم الكامنة. وتسلط معايير برمجة الموهوبين الضوء على الحاجة إلى تطوير الفرص المتاحة للأطفال الموهوبين والموهوبين لتطوير طاقاتهم الكامنة تماماً على نحو ما هو متوقع أن يحدث مع الأطفال الآخرين. ويبدو جليّاً أن مقياساً واحداً يناسب الآراء جميعها لـن يكون صالحاً للعمل؛ لأن الأطفـال لديهم حاجات واهتمامات مختلفـة، ولديهم مستويات مـن الاستعداد يجب التعامـل معها ليتمكن كل طفل من إحراز تقـدم مستمر. ويجب أن تنفذ إستراتيجيات التمايز كي يتعلم الأطفال جميعهم في كل سنة دراسية في الصفوف من مستوى قبل الروضة حتى الصف الثاني عشر. ويؤكد هذا الفصل على إستراتيجيات التدريس المتمايزة داخل غرفة الصف. ويشار في هذا السياق إلى أن هذه الإستراتيجيات التدريسية موجودة في كل معيـار مـن معايير برمجة الموهوبين وليس فقط في معيـار خاص؛ لأن المعايير المختلفة ومكوّنـات المعايير ترتبط بالتمايز. وتتضمن هذه المعايير التخطيط للتمايز والتقييم القبلي لضمان السير قدماً من أجل التحقق من أن كل طفل يتعلم استناداً إلى قواعد مستمرة ودائمة، ويوظـف خبرات تعلم تلبي اهتمامات الطلاب واستعداداتهم وتفضيلات التعلم الخاصة بهم. ويمكن أن يؤكد التمايز على الإثراء والتسريع. وعلى أي حال، فإن هدف التمايز تنشئة أطفال صغار يعشقون التعلم في طريقهم ليكونوا متعلمين مدى الحياة.

العمل الجماعي: المربّون يعملون معاً لتنفيذ المعايير

2.5 الخدمات المنسقة: يظهر الطلاب الموهوبون تقدماً نتيجة للالتزام المشترك والخدمات المنسقة لتربية الموهوبين، والتربية العامة، والتربية الخاصة، والخدمات المهنية ذات العلاقة كمرشدي المدرسة، وعلماء النفس المدرسي، والاختصاصيون الاجتماعيون (NAGC, 2010, P.12).

يسلـط نتاج تعلم الطـلاب رقم (2.5) الضوء على أهمية عمـل المربين معاً نحو تحقيق هـدف تقديم خدمات تربويـة نوعية للموهوبين. ويحتاج المربون سـواء أكان ذلك من خلال المدرسـة أو المنطقـة التعليمية إلى تنسيق البرامج والخدمـات للأطفال الموهوبين. ويتعين علـى المربين في الوظائف القيادية أن يفهمـوا حاجات الأطفال الموهوبين، وأن تكون لديهم معرفة بالإستراتيجيات التي تسمح لهم بإزالة سقف التعلم حتى يتمكنوا من التحليق عالياً في تعلمهـم. ومن السهل دائماً تنفيذ الإستراتيجيـات عندما يكون هناك دعم وتوجه من القيادة ضمن المدرسة أو المنطقة التعليمية، ويفضل أن يكون من كلا المستويين. وإذا كانت المدرسة

كبيرة إلى الحد التي يسمح بوجود قادة تدريس في جوانب المحتوى المختلفة، فإنه من المهم لقادة المحتوى أن يعرفوا جيداً الإستراتيجيات التي تبرز على نحوٍ أفضل حاجات جميع الأطفال وفيهم الأطفال الموهوبون والموهوبون.

يحتاج تنفيذ الإستراتيجيات الجديدة في غرفة الصف إلى جهد كبير حتى يتمكن إداريو المدارس من استيعاب تربية الموهوبين. ويكون لدى المعلمين من خلال وجود قادة في المدرسة يفهمون حاجات الأطفال الموهوبين، وضع مثالي لتنفيذ معايير برمجة الموهوبين. إضافة إلى ذلك، إذا لم تكن تلك هي القضية، فإن المعلمين (مثل معلمي التربية العامة، ومعلمي التربية الخاصة، والاختصاصيين) يمكن أن ينفذوا المعايير في صفوفهم. آملين أن يرى المربون الآخرون هذه المزايا، ويلتحقون بهم لتنفيذ هذه الإستراتيجيات في صفوفهم.

دور المربين في اكتشاف الموهبة

3.3 تطوير الموهبة: يطوّر الطلاب الموهوبون قدراتهم في مجال موهبتهم و/أو في مجال اهتماماتهم (NAGC, 2010, P.10).

ويجب أن ينظر المربون إلى أنفسهم على أنهم مكتشفون للموهبة. والموهبة في حاجة إلى فرص للتدريب والتعليم في أكاديميات على نحو ما هو الحال في الرياضة. ويذكر بلوم في دراسته عن تطوير الموهبة عام 1985 ما يأتي (Bloom, 1985):

> هناك دليل قوي على أن السمات الأولية (أو سمات الموهبة) للأفراد ليست هي الأساس، وأنه إذا لم تكن هناك عملية طويلة ومكثفة للتشجيع، والتغذية، والتربية والتدريب، فإن الأفراد لن يحققوا مستويات قصوى من القدرات في هذه الحقول المعينة. (ص 3).

ويجب أن يمتلك المعلمون المعارف والمهارات والمواقف لتطوير المواهب والطاقات الكامنة للأطفال، وفيهم الأطفال المتقدمون، والذين لديهم القدرة على التحرك بسرعة كبيرة والتعلم بمستويات معقدة. ولا شك في أن عدم القيام بذلك، يحد من إمكانات تطوير الموهبة للشباب الصغار.

وبغض النظر عن حدوث النضج المبكر في سن (10) أو (11) سنة، فإن عدم الاستمرار في عملية تطور الموهبة لسنوات كثيرة، سوف يترتب عليه اجتيازهم بسرعة من قبل الآخرين الذين يرغبون في الاستمرار. ويُعد الالتزام طويل المدى في مجال الموهبة، وزيادة الشغف بتطوير الموهبة ضروريًّا، إذا أراد الفرد أن يحصل على مستوى مرتفع من القدرة في الميدان (Bloom, 1985, p.538).

التقدم المستمر بصفته هدفاً تدريسيّاً

5.2 تقويـم البرامـج: يُظهر الطلاب الذين صُنِّفـوا على أنهم موهوبون تقدمـاً تعليميّاً مهمّاً نتيجة للبرامج والخدمات التي يتعرضون لها (NAGC, 2010, P.9).

2.5.2 يتحقق المربون من أن أساليب تقييم تقدم الطلاب الموهوبين والموهوبين تستخدم مؤشرات متعـددة تقيس مستوى إتقان المحتوى، ومهـارات التفكير عالي الرتبة، والإنجاز في جوانب محددة من البرنامج، والنمو الانفعالي (NAGC, 2010, P.9).

يستفيد الطلاب جميعهم وفيهم المتعلمون المتقدمون من خبرات التعلم التي تسمح لهم بإحراز تقدم مستمر في غرفة الصف. وإن معلم الصف الذي يؤكد على تعلم يناسب مستوى الصف أو على مستوى الكفاية فقط، لن يتمكن من ابتكار خبرات تعلم تسهل للطلاب جميعهم إحـراز نمو أكاديمي في كل سنة من سنوات المدرسة. وفي الحقيقة، فإن الطلاب المتقدمين فـي مثـل هذا الصف، يمكـن أن يحققوا نموّاً قليـلًا، أو قد لا يحققون أي نمـو على الإطلاق. ويذكـر الملخص التنفيذي للطلاب ذوي التحصيل المرتفع في عصر (Loveless, Farkas, & Duffett, 2008) (NCLB) مـا يأتي: في الوقت الذي أحرز فيه الطلاب ذوو التحصيل المتدني كسباً سريعاً من عام 2000–2007، فقد كان مستوى أداء الطلاب الموهوبين بطيئاً (صفحة 2). وقد وجد لفليس Loveless 2008 أن فجوة التحصيل بين الطلاب ذوي التحصيل المرتفع وذوي التحصيل المتدني قد ضاقت في عصر (NCLB) (2000–2007)، لكن ضيق الفجوة خلال هذه الفترة يعود على نحو كبير إلى تحسينات مهمة في أداء ذوي التحصيل المتدني وكسب صغير مـن ذوي التحصيل العالي (P.23). وفـي الواقع، فإن الأطفال الموهوبيـن يستطيعون إحراز مكاسـب أكبر تزيـد على النمو الأكاديمي بمقدار سنة دراسية واحـدة إذا طبق المعلم أفضل ممارسـات التمايز عن طريق إزالة سقف التعلـم. وعلى أي حال، ينبغي عدم التسامح مع نمو

يقــل معدله عن سنــة دراسية واحدة في كل سنة من سنــوات الدراسة للأطفال في مرحلة ما قبــل الروضة حتى الصف الثاني عشــر. والآن، دعونا نفكر في الفجوة الأخرى، حيث ذكر كل من بلوكر وبيروس وسونغ (2010) Plucker, Burroughs, & Song أن فجوة الموهوبين واضحة في الولايات المتحدة مع وصول نسبة صغيرة إلى مستويات متقدمة في الرياضيات والقراءة. وفــي الحقيقة، فإن هذا التقرير هو الذي صاغ مصطلح فجوة التميز (صفحة i). حيث «تشير النسبة الصغيرة نسبيّاً لعلامات الطلاب على المستوى المرتفع في اختبارات التحصيل، إلى أن الخدمات القليلة التي يتلقاها الأطفال ذوو القدرات الأكاديمية المتقدمة، يمكن أن يكون لها عواقب جدية على التنافس الاقتصادي بعيد المدى في الولايات المتحدة الأمريكية (Plucker et al., 2010, p.1). وهنـاك أيضاً فجوة أخرى تسلط الضوء على العدد القليل جدّاً من الأطفال من أعراق مختلفة ومجموعات من أجناس أخرى، ومن أسر متدنية اقتصاديّاً، وكذلك متعلمي اللغة الإنجليزية، الذين حصلوا على علامات مرتفعة في مستويات متقدمة في اختبار التقييم الوطني للتقدم التربوي (National Assessment of Educational Progress).

وفــي الواقع، فإن عوائــق التقدم المستمر متعددة وموجودة في كثير من الغرف الصفية والمدارس:

- يلقــي التأكيــد الحالي على الكفاية ظلالاً داكنة على أهــداف التميز. وبطبيعة الحال، فإن الكفايــة ليست هدفاً مناسبــاً للأطفال الذين وصلوا فعلاً إلى هــذا المستوى (الكفاية) أو تجاوزوه.
- يمتلك المعلمون نماذج قليلة ومحدودة (إن وجدت) في مجال التمايز.
- مــا زالت الخرافات موجودة حول الأطفال الموهوبيــن. اثنتان من هذه الخرافات الضارة تشير إلى أن الأطفال جميعاً موهوبون، وأن الموهوبين سيكونون على ما يرام دون مساعدة.
- الاعتقاد أنك لن تستطيع أن تكون منصفاً وعادلاً في الوقت نفسه، يدخل أيضاً في الاتجاه الــذي يرى أن الأطفال جميعاً يحصلون علــى فرص للتعلم تناسب استعداداتهم وقدراتهم على التعلم.

تتطلــب معايير برمجة تربية الموهوبين أن تُستخدم بطرق لمواجهة المعيقات والسماح للأطفال وفيهم الموهوبون لتحقيق مكاسب تعليمية على أساس مستمر.

تطوير الاستيعاب الذاتي

2.1 الاستيعـاب الذاتي: يمتلك الطلاب الموهوبون فهماً متطوراً ملائماً يتعلق بكيفية تعلمهم ونموهم. إنهم يعرفون أثر معتقداتهم وتقاليدهم وقيمهم في سلوكهم التعلمي (NAGC, 2010, P.8).

4.1.4 يقدم المربون تغذية راجعة تؤكد على الجهد والدليل على القدرة الكامنة لتلبية المعايير المرتفعة وعلى الأخطاء بصفتها فرصاً للتعلم (NAGC, 2010, P.11).

يحتاج الأطفال الموهوبون إلى إحراز تقدم مستمر في التعلم تماماً كأي طفل آخر. وسيطور الطـلاب دون توفر تحديات أكاديميـة مناسبة، أفكاراً خاطئة حول نظرتهم لمستوى ذكائهم، ويعتقدون على الأغلب أن الذكاء يعني السهولة لكن الحقيقة هي عكس ذلك تماماً، فإن الطلاب ذوي القـدرة العالية في حاجـة إلى ربط النجاح بالعمل الدؤوب وقلـة النجاح بنقص الجهد. ويحتاج الشباب الصغار إلى الوعي أن العمل الجاد في المهام الأكاديمية سوف ينشىء متعلماً مستقلاً قادراً. وهم في حاجة إلى أن يدركوا أيضاً أن المثابرة ضرورية إذا أرادوا التفوق في مرحلة ما بعد الدراسة الثانوية، ومن ثم في مجال المهن. وعلى أي حال، يتعين على المعلمين أن يعوا جيداً أنهم يؤذون المتعلمين المتقدمين، عندما لا يقدمون لهم فرصاً تتحدى قدراتهم بالعمل الجاد في مهام ذات معنى. وفي الحقيقة، فإن الخرافة التي تقول إنك لست في حاجة إلى القلق على الأطفال الموهوبين، لأنهم قادرون على النجاح بمفردهم، هي مجرد خرافة.

وقد شرح دويك (2006) Dweck طريقتين يقوم من خلالهما الأفراد بالنظر إلى ذكائهم. تشيـر الأولى إلى أن الذكاء ثابت، في حين تنظر الأخـرى إلى النمو الكامن في الذكاء، حيث يكون النمو نتيجة للجهد. ويلاحظ أن الشخص الذي يتبنى وجهة نظر النمو يربط بين النجاح والعمـل الجاد للوصول إلى هـدف، ويربط بين الفشل وعدم بذل جهـود كافية. وعموماً، فإن المعلميـن الذين يوظفون منحى التمايز بفاعلية، يؤكدون اعتماد التغذية الراجعة على الجهد المبذول أكثر من اعتمادها على الذكاء.

التمايز الفاعل

يهدف التمايز إلى تقديم خبرات تعليمية تتضمن تحديات مناسبة يتمكن الشباب الصغار خلالهـا من الاستمتاع بالتعلم، ومن ثم يصبحون متعلمين مستقلين. ويمكن القول إن التمايز

الــذي يكون فاعلاً في تلبية حاجات أهداف التحــدي والاستمتاع، يكون موجهاً بالإجابات عن الأسئلة الأربعة الآتية:

1. **سـؤال التخطيـط: مـا الذي أريـد أن يعرفه الطـلاب، ويفهموه، ويكونـوا قادرين على القيام به؟**
2. **سؤال ما قبل التقييم: من الطلاب الذين يعرفون المحتوى على نحو مسبق، ويفهمونه، و/أو يستطيعون استخدامه لإظهار المهارة؟**
3. **سـؤال التمايـز: ما الذي أستطيع فعله للطالب/للطـلاب، كي يحرزوا تقدماً مستمراً، ويوسعوا مدى تعلمهم؟** (Roberts & Inman, 2009b, p.9).
4. **سؤال التقييم المستمر: ماذا تعلّم الطلاب؟**

يجب أن يُجاب عن هذه الأسئلة الأربعة بالترتيب، إذا أريد للتمايز أن يقدم فرصاً واضحة للتعلم المستمر.

التخطيط بصفته نقطة بداية للتمايز الفاعل

1.3 تخطيـط المنهـاج: يظهر الطلاب الموهوبـون نموّاً متناسباً مع الاستعـداد خلال السنة الدراسية (NAGC, 2010, P.10).

يفتتح سؤال التخطيط عملية التمايز عندما يقرر المعلم أهداف التعلم للوحدة. وتجدر الإشـارة إلــى أن أي محاولة للتمايز لا تُقوّم إلا عند الانتهاء من عملية التخطيط؛ لأنه لا توجد مسطرة قياس تؤكد ما يعرفه الطالب فعلاً عند البدء بتعلم الوحدة. وأما الإجابة عن السؤال: ما الذي أريد أن يعرفه الطلاب، ويفهموه، ويكونوا قادرين على القيام به؟ فسوف تسبق التقييم القبلي وتنفيذ خبرات التعلم عندما يكون التمايز فاعلاً.

التقييم القبلي بصفته خطوة تتبع التخطيط

السؤال التالي الذي تنبغي الإجابة عنه بعد الانتهاء من عملية التخطيط هو: من الطلاب الذين يعرفون المحتوى على نحو مسبق، ويفهمونه، و/أو يستطيعون استخدامه لإظهار المهارة؟

2.2 التحديـد: أي طالب يظهرقدرة استثنائية أو طاقاتـه الكامنة في أثناء التقييم في حاجة إلى أن تقدم له تعديلات وتكييفات تدريسية (NAGC, 2010, P.9).

مـع أن جذر كلمة التمايز مختلفة، فإن مجرد تقديم خبـرات تعلم مختلفة للأطفال في صف لا يجعل التمايز فاعلاً. إن خبرات التعلم المتمايز دون بيانات هي خبرات لا يمكن التنبؤ بها ولا يمكن تعريفها، حيث تقدم البيانات معلومات تقود المعلم في التخطيط إلى تعلم يتحدى قـدرات الطلاب جميعهم. وعلى أي حال، ليس بالضرورة أن يكون الطفل الموهوب في جانب معين موهوباً في جانب آخر، مع أنه يمكن أن يكون كذلك.

على عكس الافتراضات التي يراها بعض المعلمين، فإن التقييم القبلي للطلاب لمعرفة ما يعرفون فعلاً وما يمكن أن يفعلوه فيما يتعلق بالأهداف في الوحدة المخططة أو الدرس يوفر الوقت فعلاً. قد يكتشف المعلمون أنه لا يوجد أحد في غرفة الصف يعرف كثيراً عن الموضوع أو المفهوم، لكن يمكن أن يكتشفوا طالباً واحداً أو عدّة طلاب يعرفون شيئًا قليلاً عن الموضوع. وهذه المعلومة تشكّل نقطة البداية للطلاب جميعاً، بمن فيهم المتقدمون. لذلك فإن معرفة ما يعرفه الطلاب أصلاً وما هم قادرون على فعله، يمكن أن يوفر الوقت الثمين للتعليم والتعلم، عن طريق عدم تكليف الطالب أو الطلاب بإضاعة الوقت في تعلم معلومات يعرفونها مسبقاً حول الموضــوع أو المفهــوم. ويمكنهم أن يدرسوا بدلاً من ذلك، محتوى أكثر تعقيداً حول الموضوع أو المفهوم نفســه. وعندما يناقش الموضوع بهذه الطريقة، يسهم الطلاب جميعاً بأفكارهم، ولا يتخلف أحد عن عملية التعلم.

يوفر التقييم القبلي معلومات تسمح للمعلم بملاءمة خبرات التعلم مع ما يعرفه الطلاب وما هم قادرون على فعله. ويجمع التقييم بيانات حول استعدادات الطلاب لبدء وحدة دراسية جديدة تتعلق بالمحتوى، وبقدراتهم على المعالجة المعرفية للمحتوى، والخبرات التي يعرفونها حــول المنتج المطلوب أو اختيار المنتجات التي حُـدّدت خلال الوحدة. ويأخذ التقييم القبلي أشــكالاً عدة، ويمكن استخدام أشكال مختلفة منه، استنــاداً إلى ما يراه المعلم أكثر ملاءمة للوحــدة. إذ يمكن أن يكون الاختبار في نهايــة وحدة سابقة إذا كان التعلم يبدأ من وحدة إلى أخرى على نحو متتابع. وهناك احتمال آخر يمكن تنفيذه وهو إجراء اختبار كتابي مدة 5 دقائق حول المفهوم أو تكملة خريطة ذهنية عن الموضوع الذي يُدرس. ويمكن أن يتمثل التقييم القبلي فــي مخطـط (T-W-H) (**ما** رأيك في الموضوع؟ وماذا تريد أن **تعـرف** عن الموضوع؟ وكيف تريد أن تتعلم الموضوع؟) (Roberts & Boggess, 2011).

4.4.2 يستخدم المربون ويشرحون معلومات التقييم الكمي والنوعي لإعداد ملف بجوانب القوة والضعف لكل طالب موهوب من أجل التخطيط للتدخل العرجي الصحيح (NAGC, 2010, p. 9).

تساعد أنواع التقييم القبلي الأخرى المعلم على فهم اهتمامات الطلاب المتعلقة بالموضوع أو تفضيلات التعلم الخاصة بهم. وكلما عرف المعلم أكثر عن طلبته كان ذلك أفضل في عملية الملاءمة بين المتعلم وخبرات التعلم. ومن الجدير بالذكر أن هذه المطابقة هي الاختبار الحقيقي للتمايز الفاعل.

ويتعين على المعلم أن يعرف ما يستطيع عن كل طالب من طلبته كي يتحقق من أنهم جميعاً يتعلمون بصورة مستمرة. ومن الواضح أن الملاءمة بين خبرات التعلم ومعارف الطالب ومهاراته حول الموضوع أو المفهوم هي عملية ضرورية. وعلى أي حال، فإن اتخاذ المعلومات أو البيانات قاعدة لقرارات التدريس يقود إلى تمايز فاعل.

تلبية حاجات الطلاب وتوسيع التعلم

السؤال الثالث الذي يتعين علينا الإجابة عنه هو: ما الذي أستطيع فعله للطالب/للطالبة/للطلاب، كي يحرزوا تقدماً مستمراً، ويوسعوا تعلمهم؟

3.1.3 يكيف المربون المنهاج المعياري أو المحوري أو يعدلونه أو يستبدلونه ليلبي حاجات الطلاب الموهوبين وذوي الحاجات الاستثنائية المزدوجة، والموهبة المرتفعة، ومتعلمي اللغة الإنجليزية (NAGC, 2010, P.10).

ويؤكد التمايز الفاعل على خبرات التعلم التي تلبي حاجات الطلاب المستندة إلى اهتماماتهم وتفضيلات التعلم الخاصة بهم واستعدادهم لتعلم محتوى محدد. ويتطلب التمايز قيام المعلمين بتكييف المنهاج، وتعديله، أو استبداله، إذا كان لديهم معلومات تشير إلى أن الطالب أو الطلاب يعرفون مسبقاً المعارف أو المهارات ضمن الأهداف أو يستطيعون تعلمها. وعلى أي حال، لا يتطلب التمايز قيام الطلاب بواجبات يستطيع القيام بها أي طالب آخر، إلا في الحالة التي يكون فيها الطالب قد أخطأ في استخدام المهارة، وبعد ذلك يشارك في خبرات التعلم المتمايزة. وهذا يعني إلى حد ما، أن الطلاب يدرسون المفهوم أو الموضوع نفسه لكن بسرعات مختلفة وبمستويات متباينة من التعقيد. مفردات التكييف والتعديل والاستبدال هي الكلمات المفتاحية التي توضح ما يجب على المعلمين فعله لتمايز المنهاج بطريقة فاعلة.

وتشير بيانات التقييم إلى المحتوى والعمليات التي ينبغي تكييفها أو تعديلها أو استبدالها لتسمح للطلاب بالتقدم المستمر.

وبطبيعة الحال، فإن الخطوة المهمة بعد جمع بيانات التقييم القبلي هي معالجة هذه المعلومات لا حفظها في الملف. إذ يجب أن تستخدم بيانات التقييم القبلي في اتخاذ قرارات حول التدريس. ويمكن أن تتضمن هذه البيانات معلومات حول الاستعداد، وتفضيلات التعلم، والاهتمامات. ويجب أن يحدد المعلم ماذا تقدم البيانات حول حاجة الطلاب لوضعهم في مجموعات للتدريس، وكيف يمكن لخبرات التعلم أن تكون متمايزة للتحقق من أن الطلاب جميعهم قد وضعوا أمام تحديات لتعلم معلومات جديدة عن الموضوع أو المفهوم، والاهتمام بمهاراتهم عند القيام بذلك. وأكد شابويس وآخرون (Chappuis et. al ,2005) على أن المربين يجب أن يستخدموا التقييم من أجل التعلم أكثر من اتخاذه فقط تقييماً للتعلم. وبعبارة أخرى، فإن التقييم من أجل التعلم هو بالضبط ما يعنيه التقييم التكويني.

أما المجموعات الأخرى من الأطفال الذين هم في حاجة إلى التمايز، فهم متعلمو اللغة الإنجليزية وذوو الحاجات الاستثنائية المزدوجة من الموهوبين الذين لديهم إعاقات. حيث تستفيد هذه المجموعات من التعديلات في المنهاج للتحقق من أنهم يمتلكون كل فرصة ممكنة لإحراز تقدم مستمر. ويحتاج هؤلاء الأطفال إلى فرص تعلم متمايزة تناسب قدراتهم واستعداداتهم وتفضيلات التعلم الخاصة بهم، وتتسع لإعاقاتهم أو اختلافاتهم اللغوية وتركز في الوقت ذاته على جوانب القوة وتسمح للطلاب بمواصلة تعلُّمهم على نحو مستمر. لن يكون ذوو الاحتياجات المزدوج أو متعلمو اللغة الإنجليزية مهملين في غرفة الصف، إذا تمكن المعلمون من تنفيذ إستراتيجيات تدريس متمايزة فاعلة. ومن المهم بالنسبة لهاتين المجموعتين، التركيز على جوانب القوة مع تقوية الجوانب الضعيفة.

ويحتاج المتعلمون ذوو الموهبة المرتفعة على نحو ما ذُكر في الممارسة المستندة إلى الدليل، إلى فرص التعلم المتمايز، حيث يحتاج هؤلاء الطلاب إلى فرص لإحراز تقدم مستمر حتى على الرغم من أنهم يقرؤون الرياضيات أو يفهمونها بمستويات تفوق أقرانهم بصفوف دراسية عدة. إذ تكون أسئلتهم دائماً متقدمة، على نحو ما هو الحال في مستوى فهمهم للمحتوى. وعلى عكس الخرافات الشائعة، فإن هؤلاء الطلاب في حاجة إلى أن يتعلموا باستمرار؛ لأنهم

لا يستطيعـون أن يقوموا بذلـك وحدهم. ولا ينبغي أيضاً أن يكونوا في حاجة إلى تعلم الأقران أو تضييـع وقتهم، في حين يدرس الآخرون مفاهيـم جديدة. وينبغي أن يمتلك المتعلمون ذوو الموهبة المرتفعة أيضاً فرصاً دائمة بدلاً من ذلك؛ للمشاركة في خبرات تعلمية كيّفها المعلمون وعدّلوهـا واستبدال محتوى محوري (core content) للتحقق من التقدم المستمر. وبعد ذلك كله، يذهب الأطفال والشباب الصغار إلى المدرسة ليتعلموا كل يوم. في قانون حقوق الأطفال الموهوبين (The Gifted Childrens Bill of Right)، أبرزت NAGC أن أحد الحقوق «أن نتعلم شيئاً جديداً كل يوم»

يستحق الطلاب الموهوبون وفيهم مزدوجو الاحتياج والموهبة المرتفعة، أو متعلمو اللغة الإنجليزية الموهوبون، أن تتاح لهم الفرص لتحقيق التقدم المستمر.

> 5.1.3 يستخـدم المربون نظام تقييـم متوازن، يشمل التقويم القبلي والتقويم التكويني، في تحديد حاجـات الطلاب، وتطوير خطـط تربوية متمايزة، وتعديل خطط مستنـدة إلى المراقبة المستمرة (NAGC, 2010, P.10).

ومـن المتوقع منذ زمن بعيد أن يدخل المربون تعديلات في الخبرات التعليمية للطلاب الذين يحتاجون إلى وقت إضافي لتعلم مفهوم، أو يحتاجون إلى تبسيط المحتوى لتسهيل عملية التعلم. وعلى أي حال، فإن إدخال تعديلات في المنهاج لتفريد التعلم ينبغي أن يكون للأطفال الاستثنائيين جميعهم وفيهم الطلاب الموهوبون الذين لديهم مشكلات تعلمية. ويشار هنا إلى أن الهـدف النهائي للطلاب جميعاً، أن تتاح لكل منهـم الفرصة للتقدم المستمر، الأمر الذي يتطلب منهاجاً متمايزاً.

ويمكـن القول إن إن التمايز الفاعل هو التمايز المقصود، حيث يتوقع أن يقوم المعلمون بعملية التمايز والتخطيط منذ البداية. وعليه، سيرى المعلمون أن التمايز هو الطريق للتخطيط لطـلاب الصف وتعليمهم أكثر من كونه حملاً ثقيـلاً أو شيئاً إضافيّاً يتعين عليهم عمله. وفي أغلـب الأحيان، يمتد مجال القـدرات القرائية في غرفة الصف إلى صفوف عدة، الأمر الذي يفرض موقفاً مستحيلاً عندما يكون النص مصدراً مهمّاً وصعباً جدّاً لبعض الطلاب وبسيطاً جدّاً لطلاب آخرين. ولن يكون الطلاب جميعهم حتى في صف المتعلمين المتقدمين، بالمستوى

نفسه في جوانب المحتوى كلها، ولا يملكون الاهتمام نفسه أو طرق التعلم المفضلة نفسها. ومن ثم، فإن التمايز ضرورة ملحة إذا كان على كل طالب في الصف أن يمر بتجربة التعلم المستمر.

التقييم الذي يقيس تقدم التعلم

4.2 تقدم التعلم والمخرجات: يظهر الطلاب الموهوبون تعلماً متقدماً ومعقداً نتيجة لاستخدام تقييم متعدد وملائم ومستمر (NAGC, 2010, P.9).

1.4.2 يستخدم المربون تقييماً متمايزاً قبليّاً وبعديّاً مستنداً إلى الأداء، لقياس تقدم الطلاب الموهوبين (NAGC, 2010, P.9).

يشمـل تقييم التقدم أدوات تقويم تكويني ومستمـر وختامي، وتقدم هذه الأدوات صورة مستمرة عن تعلم الطلاب. ويمكن أن يؤدي التقييم إلى جعل التمايز يدور حول المتعلم، والنتائج التي يمكن تحقيقها تستحق الجهود المبذولة فيها. وقد وجدت إحدى المراجعات البارزة لكل مـن بـلاك ووليام (1998) Black & William أن الجهـود المنصبّة على تحسين تعلم الطلاب المستندة إلى التقويم التكويني حققت مكاسب تزيد على نصف انحراف معياري، وهو ما يكافئ رفع مستوى التحصيل الأكاديمي للطالب المتوسط إلى المئين الخامس والستين (ص. 18).

ويمكـن أن يكون تقييم التقدم مرادفاً لعملية تـذوق الطعام عندما يعد الطاهي الحساء الخاص به. وفي هذه الحالة، فإن النتـاج المرغوب فيه لعمل الطاهي هو إعداد حساء لذيذ. ومن أجل الوصول إلى هذا الهدف، يتعين عليه أن يعرف إذا كان الحساء في حاجة إلى إضافة بعض التوابل إليه لتحقيق أفضل طعم له. وكذلك الحال بالنسبة للمعلم (ة)، حيث يقوم بوضع أهـداف التعلـم، ويريد أن يعرف ما يعرفه الطلاب مسبقاً، وما يمكنهم القيام به قبل أن تبدأ وحـدة الدراسة، ثم يتحقق من حجم التعلم المكتسب في المراحل الزمنية المختلفة لتدريس الوحدة. ويستخدم المعلم أنواعاً مختلفة من التقييم للتحقق مما تعلمه الطالب في اتجاه تحقيق أهـداف الوحدة. إن التقييم الختامـي بالنسبة لخبير الطبخ هو الحساء الذي يقدّم للعائلة أو الضيـوف. تنتهي عند هذه النقطة للأسرة أو الضيـوف، حيث تنتهي مرحلة التذوق، والمنتج النهائـي يكون على الطاولة، أملاً في أن يستمتع به الذين سيتناولون الطعام. أما في التعليم، فإن التقييم التكويني يساعد المعلم على صنع قرارات تدريسية تكيّف خبرات التعلم لتناسب ما يعرفه الطلاب وما يستطيعون القيام به، لكن التقييم الختامي في النهاية هو تقييم نهائي يظهر

فيه الطلاب ما تعلموه عن مفهوم خاص أو موضوع أو مهارات أتقنوها في أثناء دراسة الوحدة. والتقييم الختامي هو المنتج النهائي – سلطانية (زبدية) الحساء للطاهي، وما تعلمه الطلاب.

إستراتيجيات التمايز وأدواته

1.3.3 يختار المربون مجموعة من إستراتيجيات التدريس ومواده، ويكيفونها، ويستخدمون منها ما يستجيب لتمايز الموهوبين وتنوعهم. (NAGC, 2010, P.10).

يمكن أن يشتمل التمايز في غرفة الصف على المحتوى، والعملية، والمنتج:

- المحتوى، ما يخطط المعلم لتعليمه للطلاب.
- العملية، ما يريد المعلم من الطلاب فعله معرفيّاً.
- المنتج، كيف يريد المعلم من الطلاب عرض ما تعلموه.

يظهر الشكل 1.6 العلاقة بين المحتوى والعملية والمنتج عندما تتحد في ابتكار خبرة تعلمية.

تمايز المحتوى لإضافة التحدي والتعقيد

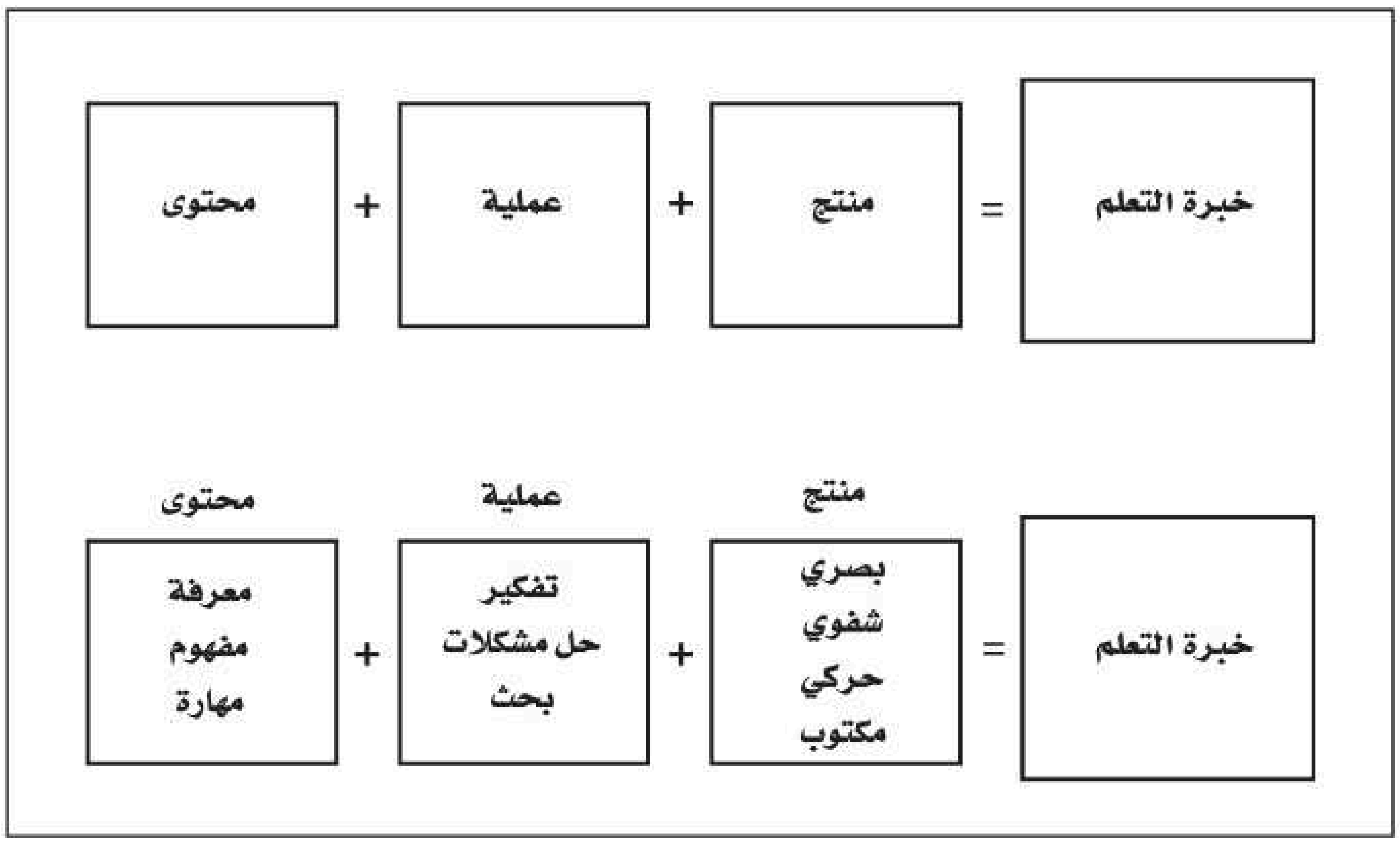
4.1.3 يصمم المربون مناهج متمايزة تضم محتوى مفاهيميّاً متطوراً يتحدى الطلاب الموهوبين والموهوبين، ويتميز بالعمق والتعقيد (NAGC, 2010, P.10).

ويمكن أن يكون المحتوى أساسيّاً ومعقداً في الوقت نفسه، على أن يتضمن المحتوى المعقد قضايا ومشكلات ترتبط بالمفهوم أو الموضوع الذي يُدرس. وعندما تشير نتائج التقييم القبلي إلى أن الطلاب يعرفون مسبقاً المعلومات الأساسية، فإن على المعلم أن يتقدم بالطلاب إلى المحتوى المعقد. وعموماً، فإن المعلمين غير مقيدين بضعف المحتوى، إذ إن معظم الموضوعات التي تُدرّس في صفوف ما قبل الروضة حتى الصف الثاني عشر يمكن توسيعها إلى ما هو أبعد من التعليم المعهود في غرف الصفوف الابتدائية والمتوسطة والثانوية.

يحتاج المربون إلى أن يكون لديهم معرفة جيدة بالمحتوى، أو في الأقل أن يكون لديهم اهتمام بتعلم جوانب المحتوى الذي يعلمونه. وبطبيعة الحال، فإنه من الصعب على المعلمين أن يظهروا الحماسة لجانب المحتوى أو الموضوع الذي لا يحبونه، ومن الصعب كذلك جعل المحتوى مثيراً للاهتمام إذا كان المعلم نفسه يفتقر إلى المعرفة العميقة. وعلى أي حال، فإن

تمايز المحتوى يعد تحدياً للمعلمين الذين يمتلكون معرفة محدودة في جوانب التدريس. ومما تجدر الإشارة إليه، أن الطلاب يدركون بوضوح عدم حب المعلمين للمحتوى أو افتقارهم إلى عمق المعرفة في الجانب الذي يعلمونه.

ويجب أن يكون المحتوى مهمّاً، ويتضمن تعلماً ذا قيمة. وفي هذا السياق يذكر جاردنر Gardner (1993) «أن على المدارس أن تعلم من أجل الاستيعاب، الذي أعرّفه على أنه امتلاك إدراك واعٍ للمفاهيم والمبادئ أو المهارات، لذا يمكن أن يستعد الطلاب ليواجهوا مشكلات ومواقف جديدة» (صفحة 21). ويكون المحتوى أكثر استخداماً عندما تؤدي خبرات التعلم إلى إشراك الطلاب من خلال استخدام منحى الاستقصاء أو حل المشكلات. وعلى أي حال، فإن اقتران المحتوى بعملية يؤدي إلى إشراك الطلاب في مستويات التفكير العليا.



الشكل 1.6: خبرات التعلم. مأخوذ من مقال «كتابة وحدات تزيل سقف التعلم» Writing Units That Remove the Learning Ceiling, (J. L. Roberts & R. A. Roberts) الواردة في كتاب «طرق ومواد لتدريس الموهوبين» Methods and Materials for Teaching the Gifted (F. A. Karnes and S. M. Beans)2009 مطبعة برفروك. أعيد طباعتها بعد الحصول على إذن.

الإستراتيجيات التي تُبنى على السمات الفريدة

1.6 النمو المعرفي والانفعالي: يستفيد الطلاب الموهوبون والموهوبون من أنشطة التعلم ذي المعنى التي تتحدى قدراتهم لإبراز سماتهم الفريدة (NAGC, 2010, P.8).

تحتاج خبرات التعلم للطلاب جميعهم أن تكون ذات معنى وتتحدى قدراتهم. ويشار إلى أن خبرات التعلم ذات المعنى هي تلك الخبرات التي يتمكن فيها الطلاب من عملية الربط، في

حيـن تعني الخبرات التي تتسم بالتحدي التوسع لاكتساب المعارف أو المهارات. وحتى نقدّم للطلاب أنشطة تعلم ذات معنى وتتسم بالتحدي، فإن تمايز المحتوى والعملية والمنتج والتقويم يُعد ضرورياً. وفي الواقع، فإن الجمع بين المحتوى الأساس والمحتوى المعقد، والعمليات الدنيا والعليا، ومدى من المنتجات الواقعية (authentic products) يسمح للطلاب الصغار جميعهم بامتلاك خبرات تعلم لها معنى وتتسم بالتحدي.

تـؤدي السمـات المختلفة للطـلاب الموهوبين إلى ظهور الطاقـات الكامنة للتعلم عالي المستـوى، ولكن يجب أن تتمتع خبرات التعلم بالقدرة على تشجيع سمات هؤلاء الأطفال على التطور في بيئة التعلم. ويُعد الفضول (inquisitiveness) أحد الخصائص التي يجب تكييفها لدعـم التعلم عالي المستوى. ويلاحظ أن الأطفال جميعـاً يوجهون أسئلة، لكن كثرة أسئلتهم يمكـن أن تزعـج المعلمين والآباء. وعموماً يلاحـظ أن هؤلاء الطـلاب الاستثنائيين يتعلمون بسرعـة أكبر ومستوى أكثر تعقيداً من عدد كبير من الأطفال. ويمكن أن تظهر خبرات التعلم المتمايـز حاجـات الأطفال الموهوبين عن طريق إظهار السرعـة والتعقيد، وفي الوقت نفسه تقديم منهاج يشجع على الأسئلة والإجابة عنها.

وفـي الحقيقة، فإن المحتوى الـذي يتحدى قدرات الطلاب يختلف مـن طالب إلى آخر حتـى بين الطلاب من الفئة العمريـة نفسها. ويكشف تكوين المجموعـات تبعاً للفئة العمرية مستـوى واسعاً مـن الاهتمامات، إضافة إلـى تفضيلات تعلم مختلفـة ومستويات متنوعة من الاستعداد. ويحتاج المعلم في تخطيط المحتوى إلى الوصول بالطلاب إلى منطقة النمو الوشيك The zone of proximal development (Vygotsky, 1980). حيث تظهر هذه المنطقة تحدّياً يتطلـب مـن كل طالب التوسع للوصـول إلى هدف التعلم، الذي يتوقـع الوصول إليه من خلال المثابرة.

ويتطلـب التمايز استخدام المعلمين مجموعة مـن الإستراتيجيات والمصادر المتنوعة للتحقق من أن الطلاب جميعاً يتعلمون ما يحتاجون إليه، ويتقدمون بسرعة تتناسب وقدراتهم.

عملية التمايز لإعداد مفكرين ومتعلمين مستقلين

4.3 الإستراتيجيـات التدريسيـة: يصبـح الطـلاب الموهوبـون باحثيـن مستقليـن (NAGC, 2010, P.10).

1.4.3 يستخدم المربون إستراتيجيات تفكير ناقد تلبي حاجات الطلاب الموهوبين. (NAGC, 2010, P.10).

2.4.3 يستخدم المربون إستراتيجيات تفكير إبداعي تلبي حاجات الطلاب الموهوبين (NAGC, 2010, P.10).

3.4.3 يستخدم المربون إستراتيجيات نموذج حل المشكلة لتلبية حاجات الطلاب الموهوبين (NAGC, 2010, P.10).

4.4.3 يستخدم المربون نماذج استقصاء تلبي حاجات الطلاب الموهوبين. (NAGC, 2010, P.10).

5.4 كفاية التواصل: يطور الطلاب الموهوبون كفاية في مهارات التواصل بين الأشخاص والتواصل الفني. ويظهرون مهارات شفوية وكتابية متطورة، وقراءة بلغتين أو أكثر، وتعبيراً إبداعيّاً. وكذلك يظهرون أيضاً طلاقة في التعامل مع التقنية التي تدعم التواصل الفاعل (NAGC, 2010, P.11).

وتؤكد العملية على ما يقوم به الشخص معرفيّاً، وتتضمن عدداً كبيراً من المهارات التي تسمح للطلاب بالتفكير في مستويات عليا والتواصل بطرق وافرة. ويجب أن ترتقي العملية بالمحتوى وتحسّنه، لذا يحتاج الطلاب إلى المشاركة في توجيه الأسئلة، والتفكير في المحتوى من وجهات نظر مختلفة، وابتكار حلول محتملة لقضايا ومشكلات. وعلى أي حال، يجب أن تتجاوز العملية حدود المعرفة الأساسية، مع أن هذه المعرفة تعد أساسية لإشراك الطلاب في مستوى عالٍ من التفكير في محتوى معين. وتجدر الإشارة إلى أن دمج المفاهيم والأفكار الكبيرة من تخصصات مختلفة يمكن أن يبدأ مبكراً من خلال دراسات في موضوعات متداخلة تؤكد على فكرة عالمية.

وتؤكد التربية على تطوير متعلمين قادرين على التعامل مع معطيات القرن الحادي والعشرين. وتعد مهارات التفكير الإبداعي والتفكير الناقد من المهارات الأساسية من بين مهارات أخرى، في القرن الحادي والعشرين. لذا ينبغي تعليم الأطفال جميعاً كيف يفكرون على نحو إبداعي وناقد. ويمكن ضم هذه المهارات مع المحتوى في خبرات التعلم جميعها. وتجدر الإشارة هنا إلى أنه من المهم الانطلاق إلى ما هو أبعد من الإجابة الصحيحة عن أسئلة: من، ماذا، متى، وأين، بمجرد تعلم المعلومات الأساسية. ويُعد كل من الاستقصاء (inquiry) والتعلم المستند إلى مشكلة (problem-based learning) طريقة عظيمة لتطوير

الشباب الصغار البارعين في التفكير الإبداعي والناقد، ويجب على المعلمين بدلاً من الحديث فقط إلى الطلاب عن التفكير، إشراكهم بفاعلية في التفكير في مجالات، مثل مهارات الكتابة، والتجارب العلمية، والاستيعاب القرائي، والتحليل، واستخدام الحاسب، والدراسة (Robinson, Shore, & Enersen, 2007, p.106)، وبطبيعة الحال هناك صلة قوية بين المحتوى والعملية.

> ومن المحتمل أن تكون الذاكرة ضرورية للمهارات المعرفية الأخرى عالية المستوى جميعها. إذ لا يتمكن الفرد من التحليل والإبداع أو تطبيق المعرفة دون أن يمتلك أولاً المعرفة التي يتطلبها التحليل والإبداع أو الاستخدام. لكن الذاكرة بصفتها أساساً معرفيّاً مثيراً للإعجاب تبدو على صورة بداية أكثر من كونها نهاية (Sternberg, 2008, p.63).

وتُعد المعرفة الأساسية نقطة البداية وليست الغاية المقصودة للتعلم، حيث يُشجَّع التفكير الناقد والإبداعي عن طريق إستراتيجيات مختلفة. ويمكن استخدام التعلم المستند إلى المشكلة في جوانب المحتوى جميعها. ويغير تعليم الاستقصاء من سرعة التعلم ويضيف إليه المزيد من العمق. ومن المهم تعليم الشباب الصغار أن يفكروا مثل المؤرخين وعلماء الرياضيات. وعلى أي حال، يمكن أن تبدأ الأبحاث مبكراً في حياة الطفل الملتحق بالمدرسة، وتصبح أكثر تعقيداً عندما ينتقل من صف إلى آخر خلال سنوات المدرسة. وينجم عن إستراتيجيات التعلم المستند إلى حل المشكلات والاستقصاء ومشروعات التعلم المستقلة متعلمون، حيث يستطيع الواحد منهم أن يفكر تفكيراً ناقداً إبداعيّاً، ويتمكن في الوقت نفسه من حل المشكلات.

المنتجات تجذب الطلاب وتزيد الواقعية

> 2.4.2 يستخدم المربون تقييماً متمايزاً يستند إلى المنتج لقياس تقدم الطلاب الموهوبين (NAGC, 2010, P.9).

توفّر المنتجات طريقة فاعلة للتعامل مع جوانب القوة والعواطف عند الطالب. في كثير من الأحيان، يهتم المعلمون بفهم الطلاب للمحتوى وليس بالضرورة بكيفية تقديم الطلاب لهذا المحتوى. وفي تلك الحالات التي يمكن فيها تنويع العروض التقديمية، يقدم المعلمون بصورة متكررة خيارات من منتجات الطلاب ليعرضوا ما تعلموه. ويبذل الشباب الصغار عادة أفضل جهودهم عندما يكلفون بأداء مهام تسمح لهم بتجميع مواهبهم واهتماماتهم في إنجاز محتوى يتوقع أن يتعلموه. ومن المحتمل أن العمل على منتج يشرك الطلاب بطريقتهم

المفضلة في التعلم أو في مجال من مجالات الموهبة يمكن أن يكوّن دافعاً لهم في تعلم شيء قد لا يكونون مدركين أنهم مهتمون بتعلمه. وعلى أي حال، فإن المنتج يحفز الطلاب على إنجاز مشروعاتهم بصورة جدية، على قاعدة (رابح – رابح) لكل من المعلم والطالب.

ويمكن تحديد منتجات كثيرة في جوانب المحتوى جميعها. ويعرض الشكل (2.6) قائمة من المنتجات المحتملة (Roberts & Inman, 2009a)، التي يمكن تصنيفها بطرق عدة. فقد استخدم روبرت وإنمان (Roberts & Inman ,2009) طرقاً حركية وشفوية وتقنية وبصرية ومكتوبة لتصنيف المنتجات. وحدد كارنيس وستيفنز (Karnes & Stephens ,2009) طرقاً بصرية وشفوية وأدائية ومكتوبة وفئات متعددة للمنتجات. وقدم كوري وسمارا (Curry & Samara ,1991) أربع فئات للمنتجات، هي: حركية، شفوية، بصرية، ومكتوبة. وتجدر الإشارة إلى أن المهم للمعلمين ليس الفئات التي يستخدمونها، بل تنوعها من أجل تلبية اهتمامات الطلاب ومواهبهم وتفضيلات التعلم الخاصة بهم. ويمكن أن تكون هذه الفرصة لاختيار المنتجات وابتكارها، المفتاح لحفز المتعلمين جميعاً حتى ذوي التحصيل المتدني أو متدني الدافعية.

- استبانة	- تقرير إخباري	- مقابلة (حية)	- مناظرة	- إعلان/(مطبوع)
- تقرير بحثي	- مقال صحفي	- مقابلة (مسجلة)	- عرض	- إعلان(إذاعة)
- مراجعة	- استجابة مفتوحة	- مقابلة (مكتوبة)	- رسم بياني	- إعلان(تلفاز)
- مشروع علوم	- تقرير شفوي/عرض	- اختراع	- حوار	- قرص مضغوط للتسجيل
- مشروع علوم	- ملخص	- درس	- مفكرة	- سيرة ذاتية
- نحت	- رسم	- رسالة (عمل)	- مسرح متنقل	- مواقع للمناقشة
- أغنية	- نشرة/ملصق	- رسالة (صداقة)	- سؤال مستند إلى وثيقة	- مخطط عمل
- خطاب (شفوي)	- صور	- رسالة إلى محرر	- وثائقي	- كتاب
- خطاب (مكتوب)	- مقال مصور	- قناع	- عرض درامي	- غلاف كتاب
- قصة	- خطة	- مصفوفة	- رسم	- لوحة إعلان
- قراءة قصص	- لعب	- تدريب خصوصي	- افتتاحية عدد	- كرتون
- مسح	- وسائل اتصال	- تمثيل إيمائي	- مقالة	- دراسة حالة
- تقرير فني	- شعر	- تمثيل إيمائي	- عروض	- مخطط
- تسلسل زمني	- كرتون سياسي	- محاكمة (وكيل نيابة)	- تجربة	- قراءة كورال
- مخطط فِن Venn	- ملصق	- محاكمة (دفاع)	- خواطر	- ملصقات
- لعبة فيديو	- عرض تقديمي	- محاكمة (قاضي)	- لعبة	- مقتنيات
- صفحة من شبكة الاتصالات العالمية	- مشروع	- نموذج	- رسم بياني	- عمود
	- محطة (إذاعة)	- تمثيل منفرد	- منظم جرافيكي	- تصميم حاسب
- وسيط تواصل إلكتروني	- محطة (تلفزة)	- أفلام	- بطاقة تحية	- برنامج حاسب
	- دمى	- معرض متحف	- قصة توضيحية	- زي نسوي
- تقرير مكتوب	- عرض دمى	- موسيقى	- توضيح	- رقص

الشكل 2.6: قائمة المنتجات: من من كتاب «تقييم منتجات الطلاب المتمايزة» Assessing Differentiated Student Products (J. L. Roberts & T. F. Inman, 2000)، واكو، تكساس، مطبعة بروفروك. أعيدت طباعته بإذن.

يميل المعلمون كثيراً إلى السماح للطلاب باختيار المنتج إذا ما كانت لديهم مقاييس تقدير تدريجي ليستخدموها. وهناك أداة تقييم تستخدم مع المنتجات كلها هي أداة تتوير وتقيين المنتج (Developing and Assessing Product Tool (DAP)Roberts & Inman, 2009a).

هنــاك أربعــة مكونــات مشــتركــة تتوافــق فــي الشــــكل والتركيــب، تتكــون منهــا أداة تطويــر المنتــج وتقويمــه، هــي: المحتــوى، العرضــ، الإبــداع، والتأمــل. Content, Presentation, Creativity, and Reflection وعموماً تُعد جوانب محددة في كل منتج ضروريــة للتقييــم، ســواء أكانت مقابلة أو تجربــة، أو مقالة. وبطبيعة الحــال يجب أن يمتلك الطــلاب مستوى دقيقاً من فهم المحتوى يتجاوز الفهــم السطحي (مثل المحتوى). ويجب أن يظهروا شيئاً من شخصياتهم في المنتج نفسه وفي الطريقة التي تناولوا فيها المحتوى، (مثل الإبداع). وينبغي للطلاب أن يفكروا أيضاً في أثر عملية التعلم التي حدثت لهم (مثل التأمل). ولمّا كانت هذه المكوّنات الثلاثة مشتركة بين كل المنتجات، فإنها نفسها الموجودة في جميع أدوات تطويــر المنتــج وتقويمه. ويمكن القول إن المكون الوحيد الذي يتغير من منتج إلى آخر هو فقط مكون العرض؛ لأن ضرورات التقرير الشفهي تختلف عن ضرورات التقرير الفني من سلالم التقدير اللفظي والملصق، أو النموذج. وكل أداة من أدوات تطوير المنتج وتقويمه لها ثلاث صور تتدرج من قليلة التعقيد إلى معقدة جدّاً؛ حتى يتمكن المعلمون من تمييز توقعاتهم مــن الطلاب الذين لديهم مستويات مختلفة من الخبرة في منتج محدد. (مثل بعض الطلاب لم ينتجوا عرضاً تقديميّاً، في حين أن هناك طلاب آخرين لديهم خبرات ناجحة في ذلك).

والخطــوة الرئيســة في تطويــر الموهبة بالمنتجــات تتمثل في تعريــف الطلاب بماهية المنتجات الممتازة، إذ إن الطلاب يحتاجون إلى نماذج لمحاكاتها. ويمكن لقواعد التصحيح أن تضع أهدافاً لمنتجات الطلاب المطورة، مثلما تستطيع أن تفعل أداة تطوير المنتج وتقويمه. وكذلك فإنها تتيح للطلاب مشاهدة المنتجات التي يستخدمها المهنيون المحترفون في مهنهم. وهــذه النماذج يمكــن أن تلهم الطلاب للعمل بصورة جدّيّة عندمــا يدركون أن منتجاتهم لها استخدامات حياتية.

علــى خبرات التعلم المتمايــزة أن تشرك على نحوٍ متساوٍ أو قريبــاً من ذلك المتعلمين جميعهم في غرفة الصف. وعلى مهام التعلم جميعها أن تحترم الطلاب على اختلاف قدراتهم.

إن إعطــاء طالــب واحد أو مجموعة من الطلاب ورقة عمل في الوقت الذي يكون لدى الطلاب الآخرين شيئاً جذاًل لينفّذوه لا يُعدُّ طريقة مقنعة للتمايز. وتتطلب خبرات التعلم جميعها إشراك الخبرات الذهنية، ويمكن أن تكون خبرات التعلم في بعض الأحيان، عملاً يدويّاً وعملاً ذهنيّاً في آن واحد، على ألا تكون أنشطة غرفة الصف خالية من العمل اليدوي. ونشير في هذا السياق إلى أن التأكيد على تعلم العمل اليدوي دون إشراك تفكير الطلاب يمثل فرصاً تعليمية ضائعة. وتتطلب خبرات التعلم الذهني أن يفكر الطلاب فيما تعلموه، ومن ثم يتأملوا في الأسئلة التي حثت عليها خبرات التعلم، والتعلم الذي سيتبع ذلك ويستمتع به الطلاب.

المصادر المتعددة تعزز التمايز

6.3 المصــادر: يستفيد الطلاب الموهوبون من برمجة تربيــة الموهوبين التي تقدم مصادر ومواد متعددة عالية الجودة (NAGC, 2010, P.10).

1.6.3 يوضــح المعلمــون والإداريون عمليّــاً معرفتهم بمنابع المصادر والمــواد عالية الجودة الملائمة لتعلم الطلاب الموهوبين (NAGC, 2010, P.10).

2.3.3 يستخدم المربون مصادر المدرسة والمجتمع التي تدعم التمايز (NAGC, 2010, P.10)

من أجل أن يزيل المعلمون سقف التعلم من خلال عملية التمايز، عليهم استخدام مصادر متعــددة تدعم التمايز وفرصــ التعلم. لذلك، يجب توفير مواد القــراءة حتى يتمكن الطلاب الذيــن يقرؤون في أي مستوى من المستويات من أن يصلوا إلى معلومات حول الموضوع الذي يجري تدريسه في مستوى قرائي مناسب يتحدى قدرات الطلاب. وتؤدي المصادر التقنية إلى حفــز الشبــاب الصغار، وتُعد في الوقت نفسه مفيدة، من حيــث قدرتها على تطوير المهارات المطلوبة؛ للاستمرار في الوصول إلى المعلومات التي تدعم استقصاءاتهم، وتساعدهم على حل المشكلات في غرفة الصف. ويمكن أيضاً تحديث التقنية بطرق لا تتمكن منها المصادر المطبوعة.

ويجب أن تشتمل المصادر أيضاً على الموارد البشرية، وعندما يخطط المعلمون لخبرات تعلــم متمايزة، فعليهم أن يأخــذوا في الحسبان الأفراد الذين يمكــن أن ينقلوا خبراتهم إلى غرفة الصف.

مثلاً، يمكن أن يكون متخصص محلي في الطاقة الشمسية مصدراً رائعاً في غرفة الصف، حيث يكون الطلاب منهمكين في وحدة دراسية حول مصادر الطاقة تستند إلى حل المشكلة. وكذلك الحال بالنسبة لرسام أو مهندس لديه خبرات يشارك في الحديث بها عن مزايا تطوير مهارات فراغية/مكانية، أو توضيح أهمية استخدام النماذج في مهنهم. ويلاحظ عادة أن المصادر البشرية لا تقدم نفسها دائماً، لذا يتعين على المربين أن يكونوا على وعي بالمهن المختلفة التي تُمارس في المجتمع، وأن يكونوا متهيّئين لتوجيه الدعوات عندما يربطون بين التعلم حول موضوع ما أو مفهوم معين والمصادر البشرية المتوافرة في المنطقة.

ويجب أيضاً على المعلمين والإداريين أن يكونوا ملمين بمصادر الموارد والمواد عالية الجودة لتلبية مستوى الطاقات الكامنة لدى الشباب الصغار الموهوبين، ويتعين عليهم أيضاً أن يعرفوا أين يجدون المصادر التي طوّرت للمتعلمين المتقدمين، ويفهموا كيف يستخدمونها. ويشار هنا إلى أن المصادر المتوافرة في غرفة الصف لا تكوّن دافعاً للطلاب الذين تجاوزوا هذه النقطة في تعلمهم موضوعاً ما.

خيارات البرمجة المستندة إلى الدليل

1.5 تنويع البرمجة: يشارك الطلاب الموهوبون في خيارات البرمجة المستندة إلى الدليل، التي تحسن أداءهم في مجالات معرفية وانفعالية (NAGC, 2010, P.10).

التسريع كطريقة للتمايز

1.1.5 يستخدم المربون بانتظام طرقاً بديلة لتسريع عملية التعلم.

يرى كولانجيلو وآسولاين وجروس (Colangelo, Assouline & Gross, 2004) أن مفهوم التسريع يشير إلى: تدخل يؤدي إلى تقدم الطلاب من خلال برنامج تربوي بمعدل أسرع، أو عمر أصغر، أكثر مما هو معهود. ويعني ذلك أن ينسجم مستوى المنهاج وتعقيده وسرعته، مع استعداد الطالب ودافعيته. وقد أدرج تقريرهم المكوّن من مجلدين 18 نوعاً من التسريع. ويمكن تقسيم هذه الأنواع من التسريع إلى خيارات التسريع المستندة إلى الموضوع (تسريع الموضوع وضغط المنهاج)، والتسريع المستند إلى الوقت – عندما يمتلك الطالب الفرصة

للتحــرك إلى الأمام (مثــال: يبدأ الطالب المدرسة في سن مبكــرة أصغر من زملاء الصف، ويأخذ صفوف مقررات متقدمة مثل دورات على مستوى الكلية).

وهنــاك مزايــا كثيرة نحصــل عليها من أي نوع مــن أنواع التسريــع إذا اتخذت قرارات التسريع بعناية تامة. وتتمثل إحدى هذه المزايا في أن خيارات التسريع لا يوجد لها كلفة تربوية إضافية. حيث يمكن أن يحدث التسريع في المدرسة عندما يتواصل المعلمون ويتعاونون للسماح للطالب بالانتقال من صف إلى آخر من أجل أن يتلقى تدريساً ملائماً. ويمكن أن يحتاج طالب واحــد أو أكثر إلــى فرص التسريع في القراءة و/أو في درس الرياضيات، لكنه يظل في حاجة إلــى تدريس بمستوى الصف بقية اليوم. وتؤسس مثل قــرارات التسريع هذه لقواعد تجريبية للتحقــق من الانسجام بين الطفل ومستوى التدريس الملائــم. ولعل الفائدة الأكثر أهمية في أنواع التسريع جميعها تتمثل في أن الشباب الصغار يمتلكون الفرصة لتحقيق التقدم – والتعلم بصورة مستمرة.

التمايز بالإثراء

2.1.5 يستخدم المربون بانتظام خيارات الإثراء لتوسيع فرص التعلم وتعميقها ضمن الأوضاع المدرسية وخارجها (NAGC, 2010, P.12).

يذكــر رينزولي (2008) Renzulli كمّاً هائلاً من المصادر الممكنة لفرص الإثراء، منها علــى سبيل المثال: الرحلات الميدانية الافتراضية، الرحــلات الميدانية الحقيقية، التدريب الإبداعي، التفكير الناقد، المشروعات والدراسات المستقلة، المسابقات والمنافسات، والمواقع الإلكترونية، الكتب الخيالية، وغير الخيالية، البرامج الصيفية، الصفوف والأنشطة على شبكة الاتصــالات العالمية، المهارات البحثية، أفــلام الفيديو، والأفلام السينمائية (صفحة 279). ويمكــن أن تضيف مثل هذه المصادر فرصــاً إثرائية في غرف الصفوف أو من خلال خبرات الأنشطــة المساندة للمنهاج في المدرسة أو في المجتمع. ويمكن للطلاب المشاركة في بعض هذه المصادر على نحو مستقل، ويمكن لهذه الفرص الإضافية جميعها أن تثري التعلم.

وتساعــد فرص الإثراء التي يمكن أن تنغرس داخل الخبــرات الصفية على إزالة سقف التعلم، وتجعله شائقاً، وتدمج التفكير الإبداعي والتفكير الناقد في التدريس الذي يثري التعلم

للطلاب جميعاً، مع أن أنواع الإغناء يمكن أن تختلف بين الطلاب استناداً إلى الخبرات السابقة ومستويات الاستعداد وتنوع الاهتمامات.

2.4.1 يحدّد المربون فرص التعلم خارج المدرسة التي تنسجم مع قدرات الطلاب واهتماماتهم (NAGC, 2010, P.8).

وعلى الرغم من أن بعض خبرات الإثراء تكون متوافرة بعد المدرسة، إلا أن بعض الشباب الصغار ربما لا يكونون قد سمعوا بالفرص إلا إذا أخبرهم المعلمون بذلك. مثلاً، قد يعرف معلم اللغة الإنجليزية الطلاب الذين يعدون كتاباً موهوبين ممن يستمتعون بالمشاركة في المسابقات الكتابية. بالمسابقات الكتابية، وربما يعلن معلم الفن لطلاب الصف عن مسابقة لملصق أو ربما تشجيع الفنانين الصاعدين على الاشتراك في المسابقة. ويمكن أن يقدم المعلمون معلومات حول الفرص المتاحة في عطلة نهاية الأسبوع والعطلة الصيفية التي يهتم بها الشباب الصغار اهتماماً كبيراً، ويرعى هؤلاء المعلمون الأنشطة المساندة للمنهاج، خصوصاً جوانب المحتوى الذي يعلمونه. وتُعمّق هذه الخبرات فهم المحتوى، وتتيح للطلاب التواصل مع الآخرين الذين يتمتعون بمستوى التفكير نفسه، أكثر من كونهم من الفئة العمرية نفسها. ويمكن أن يشارك المربون طلبتهم في أثناء متابعة المحادثات، في المعلومات التي يعرفونها عن المنح الدراسية والمساعدات المادية التي يمكن أن تجعل الشباب الصغار يشاركون في أنشطة إثرائية مختلفة، خصوصاً الأنشطة التي لا يمكن تنفيذها دون مساعدة مادية. وعلى أي حال، فإن الفرصة الإثرائية التي لا يعرف الطلاب مكان وجودها لا تُعد فرصة.

التمايز من خلال التجميع لأغراض التدريس

1.3.1 يوفر المعلمون للطلاب الموهوبين ممارسات تجميع مستندة إلى البحوث تمكّنهم من التفاعل نع أفراد ذوي مواهب وقدرات وجوانب قوة مختلفة (NAGC, 2010, P.8).

3.1.5 يستخدم المربون بانتظام نماذج مختلفة من التجميع وفيها المجموعة العنقودية، وغرف المصادر، والصفوف الخاصة، أو المدارس الخاصة (NAGC, 2010, grouping P.12).

يأخذ التجميع لأغراض التدريس أشكالاً كثيرة، بعضها مرن وبعضها الآخر يستمر على مدار العام. وعموماً يجب أن يرتبط سبب التجميع دائماً بالتدريس، ويمكن القيام بعملية التجميع بطرق مختلفة، على أن يكون هناك دائماً سبب. ويكون غرض التدريس في بعض

الأحيان تجميع الطلاب تبعاً لاهتماماتهم. فمثلاً، يتطلب تطبيق مثل هذا النمط من التجميع وضع الطلاب الذين لديهم اهتمامات فنية أو اقتصادية أو ذات علاقة بسياسة الولايات المتحدة فــي العشرينات من القرن الماضي. وفي أوقات أخــرى، يمكن تجميع الطلاب ضمن الصف، حيث يوضع الطلاب الذين لديهم معلومات أساسية عن الخلايا والطلاب الذين يعرفون بعض الخلايا في مجموعة، في حين يوضع الطلاب الذين لديهم فهم يسير حول أساسيات الخلايا في مجموعة أخرى. وعلى أي حال، فإن التجميع المرن للطلاب ضمن صفوف المرحلة الابتدائية يعــزز التحصيل، خصوصاً في مادتي الرياضيات والقــراءة، وأن أثر التحصيل أيضاً إيجابي فــي الطــلاب ذوي القدرات العالية، وكذلك فــي الطلاب العادييــن وذوي التحصيل المتدني (Robinson et al., 2007, P.123).

ويمكن للتسكين في برامج خاصة تعزيز تعلم الأطفال الذين لديهم اهتمامات واستعدادات لتعلــم موضــوع معين. فعلى سبيل المثال، يمكن أن يبني برنامج مغناطيسي ليوم واحد في كل أسبوع خبرات الطلاب في العلوم والرياضيات أو الفن. ويمكن أن يوضع الطلاب في مجموعات عنقودية في غرفة الصف مع معلمين يعرفون جيداً إستراتيجيات التمايز للتحقق من حدوثه، أو يمكــن أن يتعلمــوا في صفوف مع أقــران موهوبين خلال اليوم المدرســي. ويمكن أيضاً أن يتلقى الطلاب خدمات مــن خلال صفوف السحب (pull-out classes)، حيث يُجمّع الطلاب الموهوبون في مجموعات جزءاً من اليوم أو الأسبوع. ومن المهم جدّاً أن نتحقق من أن الأطفال ذوي الخلفيات المختلفة جميعها لديهم فرص التأهل لخيارات التسكين كلها. ويشار هنا إلى أن مفتاح اتخاذ القرارات جميعها هو أن تجد أطفالاً لديهم الاهتمام والقدرات المتقدمة، لتقديم التحدي المناسب لهم، وإيجاد الوقت الكافي لمناقشة أفكارهم مع الأقران.

السياسات والإجراءات التي تضع أفضل الممارسات في المكان المناسب

6.5 السياسات والإجراءات: يشارك الطلاب الموهوبون بانتظام في برامج تربية الموهوبين الموجهة بسياسات وإجراءات واضحة لتلبية حاجات تعلمهم المتقدمة. (مثال: الدخول المبكر، التسريع، والإعفاء من متطلب اللغة الأجنبية إذا توفر الدليل على كفاية الطالب في لغته الأصلية غير الإنجليزية(NAGC, 2010, P.12)).

تتيح السياسات الفرص لمواءمة حاجات المتعلمين المتقدمين بطرق عدة. إذ إن كل سياسة تهدف إلى التأكيد على أن الشباب الصغار الذين يُعدون متعلمين متقدمين يحرزون تقدماً مستمرّاً في التعلم. وتمهد مثل هذه السياسات الطريق لتطبيق إستراتيجيات تسمح للطلاب بالتعلم بناءً على مستويات استعداد متقدمة كثيراً عن زملائهم في الصف (مثال: طلاب الروضة الذين يتعلمون معارف ومهارات الرياضيات في الصف الثالث أو الرابع)؛ كي يتمكنوا من الالتحاق بدورة قد لا تُقدم في مستوى صفي معين (مثال: صف مقررات متقدمة في مستوى الصف الثامن أو التاسع)، ولإزالة عوائق التعلم، توضع السياسات مسبقاً كي لا يحتاج الآباء أو المربون إلى مناقشات مستمرة حول حاجات معينة للطلاب.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن بعض السياسات يمكن أن تعقّد المرونة في الخيارات التربوية للطلاب المتقدمين. فعلى سبيل المثال، قد تحدد السياسة أن على الطالب أن يقضي أربع سنوات في دراسة اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية، ولا شك في أن مثل هذه السياسة تضع حواجز للتخرج المبكر، حتى بالنسبة لطالب صغير قد يبدو هذا الشرط مناسباً له. ومن الأمثلة الأخرى الأكثر مرونة، أن تنص إحدى السياسات على أخذ مجموعة من الدورات خلال المرحلة الثانوية. أما ما يتعلق بالطلاب الأصغر سنّاً، فهناك سياسة أخرى يمكن أن تحد من دخول الأطفال رياض الأطفال إذا تأخرت ولادتهم عن الموعد النهائي يوماً واحداً على الرغم من استعدادهم لدخول الروضة. لذلك، إن السياسة الكفيلة بإزالة الموعد النهائي من أمام الطلاب الجاهزين لدخول المدرسة هي إضافة شرط بضرورة إظهار الطلاب استعداده لذلك.

غرس مفهوم التعلم مدى الحياة

3.6 المتعلمون مدى الحياة: يطور الطلاب مواهبهم أسوة بمربيهم الذين هم متعلمون مدى الحياة (NAGC, 2010, P.13).

ويجب أن يكون هدف التعليم المدرسي تنشئة متعلمين مدى الحياة. ويأتي بعد ذلك كله، وقت تخرج الطلاب من مدارسهم الرسمية وذهابهم إلى العمل. وكلما اكتشفت اهتمامات الطلاب وعُزّز إتقانهم لقدراتهم في وقت مبكر من خلال الخبرات المدرسية المبكرة كان ذلك أفضل لمستقبلهم. وفي الواقع، فإن عدداً قليلاً من الطلاب يظهرون دافعية ذاتية عالية، في حين يحتاج آخرون إلى فرص لتطوير أنفسهم بصفتهم متعلمين مستقلين. وتهيئ خبرات

التعلم المتمايز الطلاب ليكونوا متعلمين مستقلين. إن من شأن الإستراتيجيات التي التي تمايز فــي المحتوى والعملية والمنتجات أن تجذب الطلاب إلى التعلم، وهذا شرط ضروري لتطوير متعلميــن مدى الحياة. لذلك فإن توفير فرص مستمرة للتعلــم في مجال اهتمام معيّن، يزيد من الحماس للتعلم المتواصل حول ذلك الموضوع أو مجال الدراسة.

خاتمة

يُعدُّ التمايز شرطاً ضرورياً للتحقق من أن الأطفال والشباب الصغار يتعلمون وفق أسس مستمــرة، ويهدف أيضاً إلى تزويدهم بخبرات تعلم فيها قدر من التحدي المناسب لعقولهم، للوصول إلى الهدف النهائي وهو ايجاد شباب صغار يستمتعون بعملية التعلم وجعلهم متعلمين مستقلين. وتقود عملية التخطيط والتقييم القبلي المعلم في عملية الملاءمة بين إستراتيجيات التدريــس والاهتمامات ومستويات الاستعــداد وتفضيلات تعلم الطلاب، وهي اعتبارات مهمة في تطبيق تدريس متمايز فاعل ومناسب.

إن من السهل الافتراض أن المعيار/المعايير التي تؤثر في تمايز إستراتيجيات التدريس فــي غرفة الصف قد تكون معياراً واحداً أو معيارين مــن المعايير الستة، لكن هذا الافتراض غيــر صحيح، حيث إن المعايير الستة جميعها تؤثر في المتعلم في غرفة الصف، لذا يجب أن تؤخــذ في الحسبان مجتمعة. ومثلما يتطلب الأمر أن يعمل المربون جميعاً معاً لتنفيذ خدمات نوعية للطلاب الموهوبين، فيجب تلبية المعايير جميعها إذا ما أردنا تنفيذ البرنامج بالمستوى المطلوب للطلاب الموهوبين. وبطبيعة الحال، يحتاج المربون إلى معرفة المعايير والعمل مع زملائهم لتنفيذها تنفيذاً كاملاً. وعموماً، فإن معايير برمجة تربية الموهوبين يمكن أن تساعد المربين وهم يتعاونون مع المربين الآخرين ومع أسر الطلاب. فعندما يعرف كل شخص المبادئ الموجهة (كالمعايير)، فإن ذلك يحسّن فرص تنفيذها في تقديم برامج تربية موهوبين عالية الجودة للشباب الصغار طوال حياتهم المدرسية.

قائمة المراجع

Black, P., & William, D. (1998) *Assessment and classroom learning. Assessment and Education: Principles*, Policy and Practice, 5(1). Retrieved from http:// web.ebsco host.com/ehost/detail?sid=0e9c73f7-d011-4084-a39f-

104773c5818b%40sessio nmgr104&vid=5&hid=111&bdata=JnNpdGU9ZWhv c3QtbGl2ZQ%3d%3d# db=aph&AN=725610

Bloom, B. S. (1985). (Ed.). *Developing talent in young people*. New York, NY: Ballantine.

Chappuis, S., Stiggins, R. J., Arter, J., & Chappuis, J. (2005). *Assessment for learning: An action guide for school leaders*. Portland, OR: Educational Testing Service.

Colangelo, N., Assouline, S. G., & Gross, M. U. M. (2004). *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students* (Vol. 1). Iowa City: The University of Iowa, The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.

Curry, J., & Samara, J. (1991). *Product guide kit: The curriculum project*. Austin, TX: Curriculum Project.

Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Philadelphia, PA: Psychology Press.

Gardner, H. W. (1993). Educating for understanding. *The American School Board Journal*, 180(7), 20–24.

Karnes. F. A., & Stephens, K. R. (2009). *The ultimate guide for student product development and evaluation* (2nd ed.). Waco, TX: Prufrock Press.

Loveless, T. (2008). Analysis of NAEP data. In T. Loveless, S. Farkas, & A. Duffett (Eds.), *High—achieving students in the era of NCLB* (pp. 13–48). Washington, DC: Thomas B. Fordham Institute.

Loveless, T., Farkas, S., & Duffett, A. (Eds.). (2008). *High—achieving students in the era of NCLB*. Washington, DC: Thomas B. Fordham Institute.

National Association for Gifted Children. (2008). *Gifted children's bill of rights*. Retrieved from http://www.nagc.org/uploadedFiles/PHP/Bill%20of%20 Rights. pdf

National Association for Gifted Children. (2010). NAGC pre—K–*grade 12 gifted programming standards: A blueprint for quality gifted education programs*. Washington, DC: Author.

Plucker, J. A., Burroughs, N., & Song, R. (2010). Mind the (other) gap! *The growing excellence gap in K–12 education*. Retrieved from http://ceep.indiana.edu/ mind thegap

Renzulli, J. S. (2008). A practical approach for developing the gifts and talents of all students. In B. Z. Presseisen (Ed.), *Teaching for intelligence* (2nd ed., pp. 245–287). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Roberts, J. L., & Boggess, J. R. (2011). *The teacher's survival guide: Gifted education*. Waco, TX: Prufrock Press.

Roberts, J. L., & Inman, T. F. (2009a). *Assessing differentiated student products: A protocol for development and evaluation*. Waco, TX: Prufrock Press.

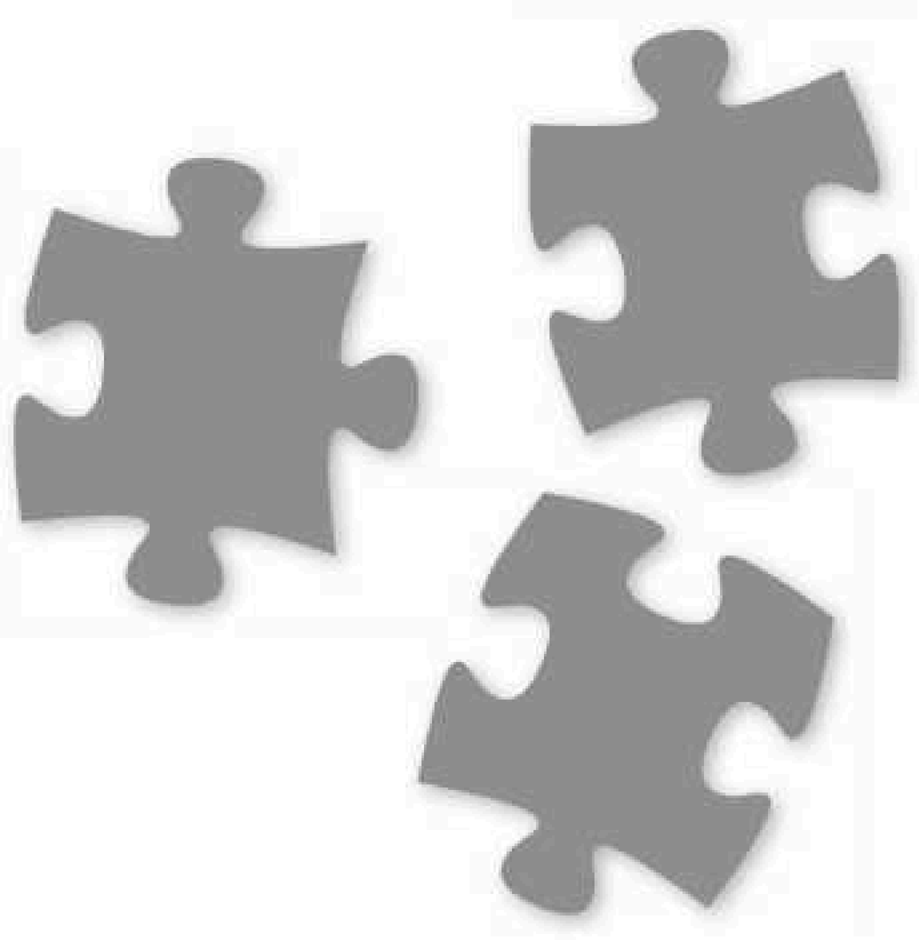
Roberts, J. L., & Inman, T. F. (2009b). *Strategies for differentiating instruction: Best practices for the classroom* (2nd ed.). Waco, TX: Prufrock Press.

Robinson, A., Shore, B. M., & Enersen, D. L. (2007). *Best practices in gifted education: An evidence—based guide*. Waco, TX: Prufrock Press.

Sternberg, R. J. (2008). Schools should nurture wisdom. In B. Z. Presseisen (Ed.), *Teaching for intelligence* (2nd ed., pp. 61–88). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Vygotsky, L. (1980). *Society of the mind.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

الفصل السابع



نماذج البرمجة وتصميم البرنامج

شيرلي م. آدمز

كريستينا ف. ميرسكي وبل كيلتي

يُدرك المربون الأدلـة التجريبية المتعلقة بـ (أ) بالتطور المعرفي والإبداعـي والوجداني للطلاب الموهوبين و (ب) البرمجة التي تلبي الحاجات الملازمة للطلبة الموهوبين، حيث يسـتخدم المربون هذه الخبرة على نحوٍ نظامي وتعاوني لتطوير خدمات شاملة لمدى واسع من الطلبة الموهوبين وتنفيذها وإدارتها بفاعلية؛ للتأكد من تحقق المخرجات المحددة للطلبة (National Association for Gifted children ([NAGC], 2010b, P.12

مقدمة

تشير البرمجة استناداً إلى معايير الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين لأطفال ما قبل الروضـة حتى الصف الثاني عشر (2010b) إلـى الخدمات المستمرة التي تتعامل مع حاجات الطلبة الموهوبين والموهوبين في الأوضاع جميعها (صفحة 12). ويدعم هذا التعريف محترفون في مجال تربية الموهوبين يؤيدون تقديم متصل من الخدمات الموهوبين بدلاً من تقديم برنامج منفرد لتلبية حاجات هؤلاء الطلبة. (,Callahan, 2009; Renzulli & Reis, 2008; Rogers, 2001 2006; Tomlinson, 2009; Treffinger,.Young, Nassab, & Witting, 2004) وللتحقـق مـن وجود متصل من الخدمات يُنفذ على نحو مناسب، لا بد من تطوير سياسات وإجراءات ملائمة والمحافظة على مكونات الخدمة الضرورية. ولكي تُؤخذ المكونات الأساسية والحاسمة في تربية الأطفال الموهوبين في مستوى ما قبل الروضة حتى الصف الثاني عشر في الحسبان، فلا بد من انسجام الخدمات التي طوّرت مع نظام التربية العامة والتربية الخاصة. وهكذا، يجب على

المربين امتلاك المعارف والمهارات الضرورية لاختيار البرمجة الملائمة كالتسريع والإثراء، وتوفير ترتيبات التجميع المتنوعة (كالتجميع العنقودي، والصفوف الخاصة)، وتقديم خيارات التعلم المفرد (كالدراسة المستقلة، والتلمذة) لتحسين أداء الطلبة الأكاديمي، إضافة إلى أدائهم الاجتماعي والانفعالي. (Johnsen, VanTassel-Baska, Robinson, 2008) إن حاجات التعلم المختلفة لهؤلاء الطلبة تحظى بفرصة أفضل لتلبيتها من خلال استخدام تقنية في تحسين الأداء أو زيادة الوصول إلى فرص التعلم الإضافية والتعاون مع أشخاص من داخل الأسرة والمجتمع. وعلى الرغم من وجود كثير من الخدمات التي يمكن تقديمها بكلفة إضافية قليلة على مستوى المنطقة (Admas, 2009; Gentry & Mann, 2008; Tomlinson, 2003) لكن بعض المناطق لم تتمكن من تقديم خدمات للطلبة بسبب النقص في التمويل المادي. وأن الخدمات المصممة جيداً والملائمة لا يمكن تنفيذها دون دعم مستمر من الإداريين وصانعي السياسات الذين يحددون نسبة التمويل والمصادر التي تُخصص للطلبة الموهوبين.

وعلى الرغم من السنوات الكثيرة من البحث، وفيها الدراسة البارزة التي أجراها المركز الوطني للبحوث على الطلبة الموهوبين (Delcourt, Cornell & Goldberg, 2007; Delcourt, Loyd, Cornell, & Goldberg, 1994). فلا زلنا عاجزين عن تقديم برامج وخدمات تسمح للطلبة الموهوبين أكاديميّاً بالوصول إلى أقصى طاقاتهم. ويذكر أن بعض المدارس استخدمت برامج محددة كالصفوف المستقلة بذاتها أو غرف المصادر لتحقيق هذا الغرض، لكنها تخلصت بمرور الوقت من هذه البرامج على نحو متتابع بدعم نموذج شمولي يضع الطلبة جميعهم في الغرف الصفية العادية. وتعود أسباب هذه الظاهرة إلى ضعف التمويل والبنية التحتية الملائمة لخدمات الموهوبين (VanTassel Baska, 2006)، إضافة إلى تمرير قانون عدم إهمال أي طفل الصادر عام 2001 الذي تؤكد سياساته على المتعلمين الذين يصارعون من أجل التعلم، لا على الطلبة الذين يجتازون مستوى الكفاية. (Scot,Callahan, & Urquhart, 2009) وهكذا، تصبح برمجة الموهوبين السائدة في أغلب الأحيان متمايزة من خلال صفوف التربية العامة، أكثر من كونهامتصل خدمات وعلى أي حال، فإن عدم الفهم العميق للتمايز خصوصاً ما يتعلق بالطلبة الموهوبين، يتيح للمربين في أفضل الحالات، تقديم خدمات في حدها الأدنى لهؤلاء الطلبة.

يهدف هذا الفصل إلى تقديم معلومات تسمح للعاملين في المدرسة بتوفير خيارات ملائمة لبرمجة تربية الطلبة الموهوبين. وقد رُسِّخت هذه الخيارات من خلال وعي المربين

للدليل التجريبي الذي يقود فهمهم لنمو الطلبة الموهوبين في المجالات المعرفية والانفعالية والإبداعية. وعلى أي حال، فإن فهم نمو الطلبة الموهوبين هو الأساس لخيارات البرمجة الملائمة وخدماتها. ويمكن للمربين استخدام المعيار الخامس للتأكيد على الممارسات المستندة إلى الدليل ومخرجات الطلبة ذات العلاقة، أن يختاروا برمجة تلبي حاجات التعلم المحددة لطلبتهم.

تصميم البرنامج

يعالج المعيار الخامس بالتحديد الأسئلة التالية:

- هل يوفّر متصل الخدمات المقدمة المدعوم ماليّاً، برمجة متنوعة وخيارات تعلم تُطوّر وتُنفّذ على نحوٍ تعاوني يؤدي إلى تحسين أداء الطلبة في الجوانب المعرفية والوجدانية؟
- هل وضع نظام يتضمن سياسات وإجراءات واضحة للمربين، يسمح بتطوير خطط لسنوات كثيرة، وتخطيط البرمجة والخدمات وتنسيقهما مع مقدمي الخدمات المدرسية المحترفين، والتواصل مع أعضاء الأسرة والمجتمع لتلبية حاجات الطلبة وأهداف البرنامج؟

تعني هذه الأسئلة الهادفة ضمناً أن خيارات البرمجة المنتقاة الناجحة الفاعلة والنشطة جدّاً قد صُممت مع أخذ حاجات الطلبة الموهوبين في الحسبان. وتستخدم البرمجة في أغلب الأحيان بصفتها عملية ترقيع لتغطية البرمجة الضعيفة في مجال تربية الموهوبين (Tomlinson, 2009)، أو إضافة لا تتناغم مع مناهج هؤلاء الطلبة (Robinson, 2009; VanTassel-Baska, 2009). وعلى أي حال، يجب علينا قبل الشروع في نقاش حول أنواع الخدمات المقدمة أو خيارات البرمجة التي يمكن أن تخطر على البال، أن ننظر أولاً إلى معايير البرمجة النموذجية.

تتضمن الخدمات والبرمجة الفاعلة العناصر الواضحة التالية: الفلسفة، والأهداف، والتعريف، وخطة التحديد، والمنهاج المتناسق، والمدى والتتابع، وخطة التطوير المهني، وخطة التقويم (Purcell & Ecker,.2006; Tomlinson, 2009). يضاف إلى ذلك أن تكون الخدمات متناغمة مع المنهاج العام، من حيث توفير الدعم الإداري، والتدقيق من قبل موظفين مؤهلين، والتواصل بين المستفيدين جميعاً (Adams, 2009; Tomlinson, 2009). وعندما تتوافر هذه العناصر وتعمل بفاعلية، يصبح بالإمكان تلبية الحاجات المعرفية والانفعالية للطلبة الموهوبين. وتشتمل الأدلة التي تثبت أن حاجات الطلبة قد لُبّيت، نمواً سنويّاً في الجوانب

المعرفية والوجدانية يتناسب مع قدراتهم من خلال تقديم خيارات برمجة متنوعة تسمح لهم بالتقدم دون عوائق إدارية.

الفلسفة

تقـدّم الفلسفـة نظرة شاملة لرؤيـة البرمجة، . ومن المفيد أن ننظـر إلى هذه الفلسفة من منظور بيان «هذا هو ما نعتقده» حول الطلبة الموهوبين والطريقة التي يقدّم فيها متصل الخدمـات ، فمن خلال هذا البيان يمكننا التأكيد علـى التوازن بين التربية الخاصة والتربية العامـة. مثـلاً ، نعتقد أن الطلبة جميعهـم في حاجة إلى برنامج دراسي يقـدّم لهم الخيارات والتحـدي ويستجيب لحاجاتهم الفردية. وتشير هذه العبـارة إلى أن حاجات الطلبة جميعهم وفيهم الموهوبون سوف تُلبّى، وسيؤخذ في الحسبان مكامن القوة والمحددات في عملية تعلمهم. ويمكـن أن تتناول العبارة التالية بصورة محددة الطلبة الموهوبين، مثلاً ، هناك بعض الطلبة يتجاوز أداؤهم أو قدرتهم الكامنة على الأداء ما هو متوقع في مستوى صفوفهم. لذلك قد تعتقد المنطقـة التعليمية لمدرسة ما أن هؤلاء الطلبة في حاجة إلى متصل من الخدمات المستمرة لتلبية حاجاتهم الأكاديمية والاجتماعية والانفعالية.

الأهداف

تُعد الأهداف بمنزلة خريطة الطريق للبرمجة، إذ لا يمكننا دون وجود فكرة واضحة حول مخرجات الخدمات المقدمة، أن نعرف ما إذا كنا قد نجحنا أم لا، ولا نستطيع أن نعرف أيضاً متى حدث ذلك. وعلى أي حال، يجب أن ترتبط الأهداف عالية المستوى بالممارسات الفضلى فـي المجال، وبالصدق والقدرة على تحقق الأهـداف، إضافة إلى تمتعها بالشمول والوضوح. (Admas, 2006) دعونـا ، مثـلاً ، نلقِ نظرة على هذا الهدف: سـوف يصل الطلبة جميعهم في المنطقـة الريفية متدنية المستوى إلى أقصى ما تستطيعه قدراتهم. وعند قياس هذا الهدف استناداً إلى المعايير المذكورة أعلاه، فليس هناك ما يدل على وجود توافق في هذا الهدف، لأنه علـى التوافق، يفتقر إلى الصدق، ويقدّم توجيهات قليلة حول كيفية تطوير البرمجة، ويتصف أيضاً بالغموض وعدم القابلية للقياس. أما الهدف التالي، فيعد أكثر توافقاً مع معايير أهداف البرمجـة عالية الجودة، حيث يظهـر الطلبة تقدماً نتيجة للبرامج التي تقـدم أنواعاً متنوعة

ومستويات ملائمة من التسريع والإثراء المستند إلى حاجات الطلبة في الصفوف من الروضة حتى الصف الثاني عشر.

التعريف

لا يوجد حاليّاً تعريف عالمي للموهبة، لكن لدينا تعريفات كثيرة تحدد الموهوبين استناداً إلى سلوكات خاصة، وعادات عقل، وطاقات كامنة و/أو سهولة التعلم. ويشار هنا إلى أن بعض النظريـات تستند إلى تعريفات محافظـة مثـل: (Stanley, 1980; Terman, 1922)، في حين تستنـد نظريات أخرى إلـى تعريفات أكثر تحرراً (فمثـلاً: (Gagne, 1995; Renzulli; 1986). كوّنت NAGC فريق عمل لإعادة تعريف الموهبة للقرن الحادي والعشرين. وبالتدقيق في هذا التعريـف، يُلاحظ أنه يتضمن مكوّن نتاج تعلم مفاده أن: الأفراد الموهوبين هم أؤلئك الذين يظهرون مستويات متميزة من الاستعداد (يعرف بأنه قدرة استثنائية على الاستدلال والتعلم) أو الكفايـة (أداء موثـق أو تحصيل ضمـن أفضل 10% من الطلبة على أقـل تقدير) في مجال واحـد أو أكثر. وتتضمن المجالات أي مجال منظم مـن النشاط مع نظام الترميز الخاص به (مثـل الرياضيات والموسيقى واللغة و/أو مجموعة مـن المهارات الحسحركية مثل الطباعة، أو الرقص، أو الرياضة (NAGC, 2010, apara.4).

ومـن المهـم أن يصف التعريف المناسـب الذي يختار اختياراً ملائمـاً المجموعة التي صُمّمت البرمجة لها. وبناءً على ذلك، إذا كان التعريف يؤكد على المهارات المعرفية، في حين تستهدف البرمجة الأداء البصري والفني، فسوف نجد بعد ذلك أننا أخطأنا في المواءمة بين خيارات البرمجة والطلبة الذين سيزودون بهذه الخيارات.

خطة التحديد

عنـد اختيـار التعريف، يجب على المدرسـة أن تقدم خطة واضحـة للتحقق من الطلبة المؤهليـن للخدمات المستنـدة إلى ذلك التعريف. فإذا كان التعريـف يؤكد على الرياضيات والفنـون اللغويـة، على سبيل المثال، فـإن الأدوات التي ستُختار هي تلـك الأدوات التي تحدد الطلبة الموهوبيـن في الرياضيات وفنون اللغة، وتؤكد خيارات البرمجة على هذين الجانبين مـن جوانب المحتوى. وعلى أي حال، فإن مسائل اختيـار أدوات مناسبة تقدّم معلومات كمية

ونوعية، والتحقق من أن الطلبة جميعهم لديهم الفرصة لإظهار تفوقهم ومواهبهم، والاعتراف بالأداء والقدرات الكامنة، وتقرير خيارات الإحلال، وتوفير إجراءات العملية المناسبة – تُعد جميعها حاسمة- ويجب أن تؤخذ في الحسبان عند تصميم خطة التحديد (انظر الفصل الرابع من أجل تكملة النقاش في هذه القضايا).

المنهاج التطور المهني والتقويم

على الرغم مما في الأمر من طرافة، فقد أمضت عدة مناطق تعليمية وقتاً طويلاً في صياغة دقيقة لفلسفة برامج تربية الموهوبين وأهدافها، واختيار تعريف مستند إلى البحث، واختيار الأدوات المناسبة في عملية التحديد، لينتهي بها المطاف إلى وضع الطلبة الذين جرى تحديدهم في الغرف الصفية العادية حيث يستخدمون المناهج نفسها التي يستخدمها طلبة ذلك الصف. والحقيقة أن المعلمين المكلفين بتقديم منهاج متمايز مناسب لتلبية حاجات المتعلمين المتقدمين، لا يمتلكون بالضرورة المعرفة والمهارات الضرورية لهذه المهمة. إضافة إلى ذلك، يمكن ألا يكون هناك خطة تقويم، وربما لا يؤخذ في الحسبان أيضاً أن التقويم مكوّن مهم في برمجة تربية الموهوبين. سوف نناقش القضايا والمخرجات ذات العلاقة بالمنهاج والتطور المهني والتقويم بالتفصيل في فصل آخر في هذا الكتاب. وقد أشرنا إلى هذه المكوّنات هنا للتأكيد على أهميتها بصفتها أجزاء أساسية في البرمجة الشاملة للطلاب الموهوبين.

خيارات البرمجة المستندة إلى الدليل

يجب أن تختار المدرسة من أجل تلبية حاجات التعلم المقدمة للطلبة الموهوبين، برمجة توفر عدداً من الأدلة التجريبية الملائمة لهم، تؤدي إلى إحراز إنجازات تتناسب مع قدرات أفراد مجتمع الطلبة الموهوبين. وهناك خيارات أخرى شائعة وفاعلة تتضمن أدلة مستندة إلى الممارسة الفاعلة، توصّل إليها بوجه عام من خلال البحوث الإجرائية. وسوف يتناول هذا الفصل كلا النوعين من أدلة الفاعلية مع الطلبة الموهوبين. ونود التأكيد هنا على أن مسؤولية تطوير خيارات البرمجة للطلبة الموهوبين وتنفيذها يجب أن تسند إلى أفراد مؤهلين يمتلكون المعارف والمهارات المناسبة لإنجاز هذه المهام بفاعلية.

التسريع Acceleration

قد يحتاج الطلبة الموهوبون إلى تكييف عملهم الصفي أو أدائهم في مستوى يؤثر على نحوٍ تمثيلي في سرعة تعلمهم الناجم عن التسريع. وطبقًا لما تقوله فانتاسل – باسكا (VanTassel–Baska, 2005) فإن التسريع يفترض أن الطلبة المختلفين الذين هم من العمر نفسه لديهم مستويات تعلم مختلفة في جوانب شتى من التعلم، الأمر الذي يؤكد على ضرورة تشخيص مستوى التعلم، ووصف منهاج أعلى بقليل من مستوى هؤلاء الطلبة (صفحة 91). وبوجه عام، فإن المرونة المطلوبة لتتيح لطالبٍ ما في الصف الثالث تسريع تعلم الرياضيات في مستوى المدرسة المتوسطة، لم تحظ على سبيل المثال بدعم قوي في المدرسة. وقد سعى تقرير تمبلتون (Templeton) بعنوان أمة مخدوعة A Nation Deceived ، جمعه كل من كولانجيلو وآسولاين وجروس (Colangelo, Assouline & Gross (2004 إلى تغيير الاتجاهات والمعتقدات السلبية حول التسريع عن طريق تقديم دليل تجريبي حول 18 نموذجاً مختلفاً للتسريع تتجاوز مجرد تخطّي بعض الصفوف (skipping)، تقدّم بوضوح مزايا كلٍّ من هذه النماذج بطريقة يمكن فهمها بسهولة. وعلى الرغم من الشهرة التي تحيط بتقرير تمبلتون والبحوث المكثفة الداعمة، فإن كثيراً من إداريي المدارس ما زالوا لا يشجعون استخدام التسريع بصفته خياراً في برمجة الموهوبين. والسبب الذي يشار إليه في أغلب الأحيان، لعدم تسريع الطلبة يتمثل في الاعتقاد بحدوث مشكلات اجتماعية وانفعالية مؤكدة للطلبة الذين تعرضوا للتسريع بالقفز. ولما كان وجود سياسة تسريع يعد الأساس لأي مجموعة من خيارات البرمجة، فإن المعلمين، والإداريين، وموظفي المدرسة الآخرين سوف يفيدون من قراءة التقرير وتصميم سياسة تستند إلى موجهات تطوير سياسة تسريع أكاديمية.

وسنختبر فيما يأتي نموذجين من نماذج التسريع تقدم خيارات برامجية معتدلة الكلفة إلى حد ما، وقابلة للتطبيق على الطلبة الموهوبين.

التسريع المستند إلى الموضوع Subject–based acceleration: يطبّق التسريع المستند إلى الموضوع أو القفز في موضوع (subject skipping) دراسي معين في أغلب الأحيان عندما يظهر الطلبة تميزاً في المنهاج الذي يدرس لمستويات صفوفهم. ويمكن القول إن تقديم أنشطة إثرائية موسعة لهؤلاء الطلبة لم يعد يؤدي إلى تقدّم يتناسب مع قدراتهم. وفي الحقيقة، فإن تسريع هؤلاء الطلبة يتطلب وضعهم في مستوى الصف التالي في موضوع

معيـن أو فـي أحد جوانـب الأداء. وتتضمن النمـاذج الأخرى من تسريـع الموضوع (subject acceleration) أخذ دروس متقدمة من خلال مواقع بحث الموهبة لطلبة ما قبل مستوى الكلية، والالتحـاق ببرامـج التعلم المستقلة، أو برامج التعلم عن بُعـد. وعلى الرغم من أن هذا النوع مـن التسريع يحدث ضمن المدرسـة لكنه لا يتطلب بوجه عام نفقـات إضافية، أو دروساً في مواقـع بحث الموهبة، أو دراسـة مستقلة تحتاج إلى مصادر خارجيـة، أو تعلم عن بُعد يمكن أن يتطلب نفقات تتحملها أسر الطلبة أو المدرسة أو كل منهما. وتؤكد معظم أبحاث التسريع المستنـد إلى الموضوع علـى تدريس الرياضيـات (Lubinski & Benbow, 2006; Swiatek & Lupkowski– Shoplik, 2003) أكثـر مـن أي موضوع آخر، مع أن هـذا ينبغي ألا يمنع اختيار التسريـع في أي موضوع آخـر يتطلبه أداء الطلبة. وقد كان حجم الأثـر لتسريع الموضوع في دراسـة روجـرز (1991) Rogers للتسريـع وإستراتيجيـات إدارة وضع الطلبـة في مجموعات (0.59) خـلال (21) دراسـة، وهذا يعنـي أن الطلبة قد حققوا نموّاً تربويّـاً مقداره ستة شهور إضافية في كل سنة دراسية. وعلى أي حال، هناك تحذير واحد على درجة كبيرة من الأهمية: عندمـا يُنفّـذ التسريع في موضوع ما، فإنه من المتأخر جـدّاً أن تقلق بما يمكن أن يحدث في العام الدراسي القادم أو في المستقبل؛ إذ إن تحويل طالبة في الصف الرابع حاليّاً إلى صف العلـوم في الصف الخامـس يحتاج إلى مناقشات مستفيضة حول مـا يمكن أن يحدث عندما تصبح الطالبة في الصف الخامس، حيث قد يتطلب الأمر نقلها إلى مدرسة متوسطة للالتحاق بمادة العلوم في الصف السادس.

التسريع المستنـد إلى الصف Grade–based acceleration : التسريع المستند إلى الصـف، أو تخطّي الصفـوف يتطلب بوجه عام التقدم بصف أو أكثـر عن أقران الطالب في العمر نفسه. ويتضمن الدخول المبكر إلى المدرسة (كدخول الطفل إلى الصف الأول في حين يدخل أقرانه الروضة)، والدخول المبكر إلى الكلية (مثال: القفز عن السنة النهائية (الصف الثاني عشر) وتجاوزها إلى الكلية بعد الصف الحادي عشر). يتطلب تسريع الصف في أبسط أشكالـه الانتقال من صف إلى آخر، لكن تخطّـي الصفوف يعني تجاوز صف بأكمله على نحو مـا هو الحال عند إتمام الصف الثاني ودخول الصف الرابع في العام القادم بدلاً من الصف الثالـث). وعموماً يُعد الطلبة الموهوبون الذين يشير قياس تحصيلهم إلى أن أداءهم يتجاوز أداء زملائهم في الصف نفسه بسنوات كثيرة مرشحون جيدون لهذا النوع من التسريع، لكن

الباحثيـن يشجعون اختيار تخطّي الصفوف بصفته خياراً مبكـراً من حياة الطفل المدرسية كلما كان ذلك ممكناً (Coleman & Gross,.2005; Rogers, 2001).

وتجدر الإشارة إلى أن التسريع بتخطّي الصفوف ومن ذلك الدخول المبكر إلى المدرسة أو الكلية، له تأثير إيجابي في التحصيل الأكاديمي بحجم أثر يبلغ (0.49) للدخول المبكر إلى المدرســة، وحجــم أثر يبلغ (1.00) مقارنة بزملائهم من الطلبــة في العمر نفسه. أما مقارنة بالأقـران الأكبر سنّاً، فيبلغ حجم الأثر (0.56)، وللدخول المبكر إلى الكلية (0.35) (Rogers, 2007). ولمّــا كان الطلبة يلتحقون بصفوف قائمة مسبقاً، فإن الأمر لا يتطلب مواد جديدة أو معلمين إضافيين، لذا، فإن هذا النوع من التسريع يعد اقتصاديّاً.

الإثراء Enrichment

يمكن تعريف الإثراء بأنه التعديلات التي يدخلها المعلم للارتقاء بمستوى المنهاج العادي لطالب أو مجموعة من الطلبة يحتاجون إلى فرص تعلم متقدمة (Roberts, 2005, p.6). فعندما يتقــن الطلبة مادة الصف الذي يدرسون فيه ويكون خيــار التسريع غير متوافر، يقدّم المعلم خيارات للطلبة لدراسة موضوع بعمق أو بتوسع أكبر أو على مستوى أكثر تعقيداً، في حين يستمر الطلبة الآخرون الذين يحتاجون إلى مزيد من التدريب في تعلم منهاج التربية العامة أو منهاج الصـف العادي. ويستند أساسـ تقديم خيارات منهاجية إلى النظـرة التي تقول إن الأنشطة التــي تتضمن مادة مفيدة تُعـد ذات معنى، هي التي تحترم عقل الطالب وتقدّم له مستوى من التحديات يتناسب مع قدراته.

ذكـر كوليــك (1992) Kulik في دراسته حـول التجميــع (grouping) أن الطلبة اكتسبوا تعلماً مهمّاً عندما جُمّعوا بحسب قدراتهم، وعندما عُدّل المنهاج ليظهر مستوى أدائهم. وعلى نحو مماثل، وجد روجرز (1991) Rogers حجم أثر مقداره (0.65) عندما جُمّع الطلبة بحسب قدراتهم في برنامج سحب باستخدام منحى توسعة المنهاج. من الواضح أن الأبحاث التجريبية تدعـم الإثراء، ولكن يجب ألا ننسى أن الإثراء في هــذه الدراسات وسّع منهاج التربية العامة وكمّله. واستناداً إلى آدم وبوسويل(Adam & Boswell, 2012) ، فإن إشراك الطلبة في مشروع شائـق كصناعة القدور الفخارية يعـد وضعاً مثاليّاً إذا ما جاء ضمن مناقشة ثقافات تتضمن احتفالاتهــا القدور الفخارية، والعلوم التي تتطلب صنع الورق المعجن، أو مصادره. لذا يجب

أن يُخطَّط الإثراء بحرص، وأن يُنظَّم بوضوح حتى يتمكن الطلبة من تحسين أدائهم من خلال مهارات التفكير الناقد والإبداعي عالية المستوى في أثناء تنفيذ الأنشطة.

التمايز Differentiation

يُعد التمايز توجهاً في التفكير يأخذ في الحسبان تنوع حاجات المتعلمين وخصائصهم التي يأتي بها الطلبة إلى غرفة الصف.(Tomlinson, 2001) ويعدل المعلمون المحتوى والعملية والمنتج وبيئة التعلم والانفعالات استجابة لهذه والحاجات، الخصائص لتلبية حاجات المتعلمين جميعها وفيهم الموهوبون. حيث يكون التأكيد على الدروس التطورية الملائمة التي تقدم للطلبة خيارات وتحديات معتدلة. ويتضمن أحد المبادئ الرئيسة تجنب التكرار المستمر لبعض الأشياء التي تعلمها الطلبة سابقاً. ويوظف المعلم إستراتيجيات تدريس متنوعة بدلاً من ذلك، لاستثمار وقت الطلبة في أنشطة قيمة ذات معنى.

وربما يكون التمايز هو الخيار البرمجي الأوسع انتشاراً؛ لأنه لا يستدعي سحب الطلبة إلى غرفة المصادر أو التحاقهم بصفوف أو مدارس خاصة، حيث يوضع الطلبة الموهوبون في الغرف الصفية العادية (التربية العامة) مع زملائهم في العمر نفسه. وهذا يقتضي تقييم المعلم للطلبة بصورة مستمرة للتحقق من مستوى أدائهم الأكاديمي والاجتماعي والانفعالي لاختيار المواد المناسبة لتطوير تعلمهم. واستناداً إلى هذه المعرفة، يعدل المعلم جانباً واحداً أو أكثر حسب اهتمامات الطلبة وملفات تعلمهم ومستوى استعدادهم لأداء المهمة. وعلى أي حال، فإن معظم الأدلة التي نملكها حول التمايز تستند إلى بيانات الملاحظة، أو البحوث الإجرائية التي يطبقها الممارسون (Adams & Pierce, 2006; Renzulli & Reis, 2008; Tomlinson, 2001, 2003, 2009)، أو من خلال الإستراتيجيات الخاصة (Kevin, Casa, Adelson, Carroll, & Sheffield, 2009). وعلى الرغم من أن التمايز شائع جدّاً بصفته خياراً لبرمجة الموهوبين، لكن كثيراً من المدارس التي تختار هذا المنحى تواجه صعوبات كبيرة في وضعه قيد الممارسة على نحو مناسب. إذ إن عملية تطبيق التمايز تحتاج إلى سلسلة من الأعمال بدءاً من تقديم قوائم تهجئة فردية أو روايات تستند إلى مستويات القراءة، وانتهاءً بإعادة ترتيب الطلبة في مجموعات مرنة استناداً إلى بيانات المعلم من التقييم المستمر باستخدام بطاقات الاجتياز (exit cards)، والحوار غير الرسمي، والملاحظة، والاختبارات الرسمية. ويتعين على المعلمين

والإداريين حتى يكون التمايز خياراً ذا قيمة وفاعلاً، قبوله بصورة كلية، ويجب على الإداريين التحقق من توفير التدريب المناسب للمعلمين، والدعم الكافي لممارسة التمايز على نحو مستمر.

الخيارات الفردية Individual Options

يمكن اختيار خيارات التلمذة والتدريب والدراسة المستقلة حالة بحالة للطلبة الأفراد الذين يحتاجون إلى هذه الفرص لتحسين تعلمهم أو صقل معلوماتهم ومهاراتهم في جانب معين من الدراسة. مثلاً، إذا أراد أحد الطلبة أن يكمل موضوعاً معيناً كعادات بناء العش للطائر الشادي الأزرق، فإن موضوعاً كهذا يعد بوجه عام أعلى من مستوى خبرة معلم الصف العادي. وفي هذه الحالة، يمكن ترتيب ميدان الدراسة مع أستاذ جامعي لديه اهتمام بحثي مماثل. ويمكن أيضاً تدريب الطلبة الذين يرغبون في اكتساب خبرات واقعية في ميدان معين كالطب أو المحاسبة على يد أعضاء من المجتمع يعملون في هذا المجال. وفي أغلب الأحيان، فإن الدراسات المستقلة التي نفذت في الصف أو في غرفة المصادر تحت إشراف المعلم، تتمثل من وجهة نظر كثير من المعلمين والطلبة في كتابة ورقة بحثية بسيطة. لكن جونسن وجونسن (Johnsen & Johnsen,2007) يريان أن الدراسات المستقلة يمكن أن تستخدم في حل مشكلات المجتمع، والكشف عن أسئلة جديدة، وإنجاز كتابات تاريخية، والأكثر أهمية من ذلك مساعدة الطالب على إيجاد علاقة حب مدى الحياة مع التعلم. ويتعين على المعلم والطالب من أجل الحصول على خبرات دراسية ذات معنى، أن يضعا خطة واضحة مع تحديد المراحل، خصوصاً للطلبة الأصغر سنّاً. وعلى أي حال، فإن تعيين موضوع معين وإخراج الطلبة للعمل على عاتقهم حتى انتهاء الوقت المحدد، لا يعد خياراً ملائماً أو فاعلاً بصفته بديلاً للواجبات المنتظمة. وبغض النظر عن الخيار الفردي المقدم للطلبة، فمن المهم تطوير خطة دراسية على أن يعرف المشاركون جميعهم التوقعات والمسؤوليات المتضمنة.

خيارات التجميع

أجرى ديلكورت وآخرون (1994) Delcourt et al. إحدى الدراسات التجريبية الأولى التي بحثت في مدى متنوع من خيارات تجميع الطلبة من خلال التركيز على التحصيل، حيث قارنت الدراسة بين الطلبة المسجلين في برامج التمايز (مدرسة خاصة، صفوف منفصلة، السحب من الصفوف، ضمن الصف) والطلبة ذوي التحصيل المرتفع في المناطق التي لا

يتوافر فيها برامج صُمّمت على مستوى الصف، والطلبة غير الموهوبين في الصفوف العادية. وقد تضمنت هذه الدراسة التوصيات الآتية:

- ينبغي أن تستند القرارات حول تطبيق البرمجة إلى البحث حول مخرجات التعلم في أنواع محددة من البرامج (مثل: الصفوف الخاصة، الصفوف المنفصلة، السحب من الصفوف، ضمن الصف).
- كان أداء الأطفال الموهوبين الذين زوّدوا بخيارات برمجية محددة أفضل من أداء زملائهم الموهوبيـن الآخرين الذين لم يلتحقـوا بالبرامج. وعلى نحوٍ أكثر تحديـداً، أظهر الطلبة الموهوبيـن الملتحقون بالصفوف الخاصة، والبرامـج الصفية المنفصلة، وبرامج سحب الطلبة الموهوبين مستوى مرتفعاً من التحصيل أكثر من زملائهم الموهوبين غير الملتحقين بالبرامج وأولئك الذين حضروا برامج الصيف.
- حقّق الطلبة في برنامج الصفوف المنفصلة أعلى المستويات في التحصيل.

وقد طلب ديلكورت وإيفانس (1994) Delcourt & Evans في الملحق النوعي لهذه الدراسة، التحقق من الخصائص التي فصلت البرامج النموذجية عن الخصائص الأخرى. وبغض النظر عـن إشـارة النتائج الكلية لفاعلية خيـار برمجة معيّن، لكن المنطقـة التعليمية تظهر فاعلية في الجوانب التالية: القيـادة، والبيئة، والتواصل، والمنهاج، والتدريس، والانتباه إلى حاجات الطلبـة، وهكذا. وتجدر الإشارة إلى أنه لا يوجـد خيار برمجة واحد يصلح للطلبة الموهوبين جميعهم، بل إن مخرجات الطلبة تعتمد على تلبية حاجات الطلبة ونوعية تنفيذ خيار البرمجة.

التجميع العنقودي

يوصى بالتجميع العنقودي (Cluster Grouping) على نحوٍ واسع، ويستخدم بصورة متكررة بصفتـه إستراتيجية لتلبيـة حاجات الطلبة ذوي التحصيل المرتفع فـي الصف العادي. وفي الأصل، يتمثل التجميع العنقودي في وضع مجموعة يتراوح عددها بين 4 – 10 من الطلبة الذين حدّدوا بصفتهم موهوبين في صف غير متجانس، مع معلم يمتلك الرغبة والخبرة في العمل مع مثل هؤلاء الأطفال. ويظهر الأدب التربوي كثيراً من الاختلاف في المجموع الكلي لعدد الطلبة ضمـن المجموعة العنقودية (Gentry & Mann, 2008; Rogers, 2001) وكذلك في الممارسة.

ويـزوّد الطلبة في المجموعة العنقودية بمواد وخبرات تعليمية مناسبة أكثر مما يقدمه منهاج التربية العامة لتحسين أدائهم في المجالات المعرفية والإبداعية و/أو الانفعالية.

ويتضمن المسوغ الرئيس لنموذج البرمجة هذا تقديم الفرص للطلبة الموهوبين للتفاعل مـع الأقران الأذكياء على أساسـ الدوام الكامل، ويعجّل قدرة معلـم الصف على التعامل مع حاجـات مجموعة من الطلبة الموهوبين. ويقـدّم التجميع العنقودي خيـاراً مجدياً، إذ تشير الأدلة أيضاً إلى أن التجميع العنقودي يحسّن التحصيل خلال المستويات جميعها، عن طريق السماح للطلبة الذين لم يُصنّفوا على أنهم طلبة موهوبون ليبرزوا بصفتهم قادة ومنجزين في صفوف غيـر عنقودية. (Brulles, 2005; Delcourt & Evans, 1994; Gentry & Owen, 1999; Rogers, 1991)

يمكـن أن يؤثر كثير من المفاهيـم الخاطئة في إمكانية تبني المنطقـة التعليمية لخيار التجميـع العنقودي؛ لأنها تكون مشوشة في بعض الأوقـات بسبب تتبعها للطلبة والسلبية التي تحيط بهذه الممارسة. ويمكن أن يعتقد المعلمون أيضاً أن وضع الطلاب الموهوبين في مجموعة عنقودية في صفوف عدة يقضي على فرص تعلم الطلبة الذين يدرسون في صفوف غير عنقودية، مـع أن البحوث تشير إلى عكس ذلك. (Gentry & Owen, 1999; Schuler, 1997) وإضافة إلى ذلك، يتمسك بعض التربويين بالنظرة التي تقول إن التجميع العنقودي يفيد فقط طلبة المرحلة الابتدائية، حتى على الرغم من أن عدداً من المدارس المتوسطة تستخدم التجميع العنقودي بنجاح.

وهناك كثير من التحديات في تفعيل استخدام المجموعة العنقودية، ومنها الحاجة إلى تقديـم تطـور مهني مستمر لدعم معلمـي التجميع العنقودي، غير أن التحـدي الأكاديمي في الصفوف العنقودية لن يكون أفضل حالاً مما هو موجود في الصفوف غير العنقودية (Kulik, 1992; Kulik & Kulik, 1992; Loveless, 2008; Rogers, 1991; Tieso, 2005). وإضافة إلى ذلك، فإن عدم وجود مستوى مناسب من التحدي للمجموعة العنقودية، يجعلها وسيلة للتمويه فقط، لعـدم وجود برنامج موهوبين علـى الإطلاق. وعلى أي حال، فإن تصميـم التجميع العنقودي وتنفيـذه بإخلاص يمكّن من التعامل مع حاجـات الطلبة الموهوبين وحاجات الطلبة الآخرين في الوقت نفسه. (Gentry & MacDougall, 2010)

الصفوف المستقلة بذاتها

تُستخدم الصفوف المكتفية ذاتيّاً (self contained classes) في تجميع الطلبة الموهوبين فـي صفـوف منفصلة وفق مستـوى صفي معيـن. (Rogers, 2001) وتُخطط فـي هذا الترتيب للمجموعـة أنشطة تعلّم لتكون مختلفة نوعيّاً عن تدريس مستوى الصف العادي. وعليه، يكون لطلبـة هذه الصفوف خبرات تعلّم غير ملائمة لمن هم أقل قدرة، وسوف تستخدم مواد ذات مستـوى أعمق وأكثر تعقيداً. وعندما يوضع الطلبـة الموهوبون في الصفوف المستقلة بذاتها فقط من أجل وضعهم في مكان واحد دون تغيير لما يحدث فعلاً في ذلك الصف، فإنه لا ينبغي للمربين أن يتوقعوا منهم أن يحققوا تحصيلاً أكاديميّاً يتناسب مع قدراتهم. وهنا تجدر الإشارة إلى أن المجموعات التي يوضع وفقها الطلبة لا تصنع الفرق بحد ذاتها، بل الذي يصنع الفرق ويسمح بإحراز المكتسبات الأكاديمية هو ما يحدث داخل هذه المجموعات. وعموماً، فإنه ليس هنـاك حاجة إلى معلم إضافـي أو صف جديد؛ لأن الطلبة سيسحبـون من صفوف أخرى في مستـوى الصـف نفسه. وعلى أي حال، فإن الكلفة الإضافيـة تأتي من الحاجة إلى شراء مواد متخصصة لا يستخدمها الطلبة الآخرون في الصف نفسه.

المدارس الخاصة

إن أكثر الخيارات كلفة في التجميع هو تشكيلة المدارس الخاصة، فنظراً للكلفة المرتبطة بإنشـاء المدارس المنفصلة، فإن كثيراً من المدارس الخاصة الموجودة حاليّاً هي عبارة عن مختبـرات مدرسيـة ملحقة بجامعة، أو بسكن داخلي تدعمه الولايـة أو المدارس النهارية، أو المدارس الخاصة. إضافة إلى التكاليف التي تترتب على الصيانة اليومية للمبنى، والمعلمين الذين يجب تعيينهم، والمواد التي يجب أن يوصى بها. وأما في حالة برنامج السكن الداخلي، فينبغي توفير سكن للطلبة، والمرشدين الذين سيعينون، ويجب أيضاً تطوير خطة للتعامل مع طلبة في المرحلة الثانوية يسكنون بعيداً عن بيوتهم. وتؤكد بعض المدارس حاليّاً على جوانب معينة كالفنون الأدائية والعلوم والرياضيات. وعلى الرغم من الكلفة العالية لتأسيس المدارس الخاصة وصيانتها، لكن هناك فوائد مؤكدة لمثل هذه الترتيبات، حيث يقضي الطلبة الموهوبون معظـم يومهم محاطيـن بمثل هذا النوع من الطلبة، الذين لديهـم فرصة الدخول إلى منهاج وطرائق تدريس غير متاحة في المدرسة العادية، ومعلمين اختصاصيين بوجه عام، في محتوى معيـن ذوي درجات علمية متقدمة. وعلى أي حال، فـإن الطلبة يريدون تحديّاً أكبر مما يقدّم

بوجـه عام في الصف العادي، وسوف يجدون أن المدرسة الخاصة هي الخيار الملائم لتلبية احتياجاتهم (Kolloff, 2003).

السحب من غرفة الصف / غرفة المصادر

كان برنامـج السحـب من غرفة الصف يُعـد لسنوات كثيرة، الدعامـة الأساسية لتربية الموهوبيـن، خصوصاً على مستـوى المدرسة الابتدائية، وذلك على الرغم من إلغاء كثير من هذه البرامج بسبب الوضع الاقتصادي الراهن. وتتأتى التكلفة العالية من الحاجة إلى معلمين إضافييـن وصفـوف مستقلة أو مكان يأوي البرنامج. ويتناغم هذا النوع من البرامج على نحو كبيـر مـع المناهج العادية، ويوسّعهـا أفقيّاً أو عموديّاً. وعلى أي حـال، يمكن أن يكون الصف الثالـث مثـالاً جيداً لبرنامج السحب في مـادة الرياضيات. فعندما تبـدأ حصة الرياضيات، فإن الطلبة الذين يمتلكون قدرة عالية في الرياضيات يذهبون إلى غرفة المصادر، ويدرسون الرياضيـات بمستـوى أعمق وأكثر تعقيـداً من الصف العادي. وعلى عكـس ذلك، فإن سحب الطلبـة الموهوبيـن إلى غرفة المصادر ومباشرة التفكير الناقـد دون سياق يركز على جانب محتوى معين لا يعد استثماراً جيداً لوقت الطلبة. ويحتاج برنامج السحب في أغلب الأحيان، إلى زيادة الوقت كل أسبوع، إذ إن عبء تلبية حاجات الطلبة عندما لا يكونون في غرفة المصادر يقع على عاتق معلم الصف. ومن الجدير بالذكر أنه يتعين على المربين أن يصروا على قيام الطلبـة بالأعمال جميعها التي لم ينفذوها بسبب انسحابهم مـن صفوفهم الأصلية. وإضافة إلـى ذلك، فإن إعداد مواد جديدة أو تقديم معالجة خاصة كاستخدام أفلام الفيديو، أو منح الطلبة استراحة إضافيـة عندما يكون الأطفال الموهوبين خارج غرفة الصف لتلقي خدمات خاصة بهم لا يعد أمراً مناسباً.

تقديم الخدمات

مـن الواضـح أن هناك كثيراً من خيـارات البرمجة الفاعلة المستنـدة إلى دليل، تدعم الطلبـة الموهوبين والموهوبين. وعند فحص المربين هـذه الخيارات يظهر سؤالان: أولهما، كيف يختار المربون الإستراتيجية المناسبة؟ والآخر، كيف يتحقق المربون من التنفيذ المتسق للبرنامج؟ ويقدّم المعيار الخامس موجهات حول هذه الأمور.

هناك خمسة مكوّنات حاسمة في تقديم خدمات نظامية مستمرة، هي:

- خدمات شاملة ومنسقة (5.5 و 2.5).
- التعاون في المدارس ومع أسر الطلبة (3.5).
- مسارات تطوّر المهن والمواهب (7.5).
- السياسات والإجراءات (6.5).
- المصادر (4.5)

الخدمات الشاملة المنسقة

كان تدريس الطلبة الموهوبين تاريخيّاً يحتل مرتبة دنيا، حيث كان يتولى هذه العملية اختصاصي بالموهوبين في المدرسة نفسها مرات قليلة في الأسبوع. وقد ذكر لاندروم Landrum (2001) أن هذا النوع من نماذج الخدمة المقدمة، يتضمن صعوبات كبيرة لأنه ينزع إلى:

> العمل بمعزل عن برامج التربية العادية ويقدم للطلبة خدمات محدودة. يضاف إلى ذلك أن المحتوى وتركيز أنشطة البرنامج، في النموذج التقليدي لتقديم الخدمة، نادراً ما يحمل أي علاقة بالمنهاج الأساسي للتربية العامة أو برامج الدراسة، وهذا ما يحد من انتقال التعلم للطلبة.

ويتساءل المربون حاليّاً: هل سيقدّم المنحى الأكثر شمولية للبرمجة دعماً أفضل للنمو المعرفي والانفعالي؟ ويلاحظ في هذا السياق موافقة كوكس ودانيال وبوستون (Cox, Daniel & Boston, 1985) على هذه الفكرة، مؤكدين أن الطلبة الموهوبين في حاجة إلى خدمات المدرسة التي تتعامل مع حاجاتهم كل ساعة من الأسبوع المدرسي. وربما بدأت المدارس مدفوعة بالتحديات المالية التي حدثت أخيراً باختيار الآلية التي يمكن من خلالها تطوير برمجة عميقة وتقديمها للطلبة لسنوات عدة بطرق جديدة. وعموماً، تظهر فكرتان يمكن أن تأخذهما المدرسة في الحسبان عند تصميم أنظمة خدمات شاملة للطلبة الموهوبين، تتمثل الأولى في تعريف المنهاج وتوجيهه، في حين تشير الثانية إلى دعم التعاون الفاعل.

تعريف المنهاج وتوجيهه: أشار كولمان وساوثرن Coleman & Southern (2006) إلى ما يأتي: «يتطلب النمو والتحصيل الأكاديمي امتلاك الطلبة خبرات في المنهاج الذي يتحدى قدراتهم. ويجب أن تحدد المدرسة شكل هذا المنهاج قبل تطوير نظام شامل لتقديم هذه الخدمات.

مثـال ذلك أطر العمل للطلاب الموهوبيـن من الروضة حتى الصف الثاني عشر، التي أعدّتها وزارة التعليـم في ولاية فلوريدا عام 2007. وتحـدد الوثيقة بوضوح منهاجاً بالغ الدقة يتحدى الطلبة، وتحدد أهدافاً سبعة مهمة يحققها الطلبة بالتدريج. وتتضمن هذه الأهداف: الفحص الدقيق للمعرفة، إجراء البحوث، حل مشكلات واقعية، افتراض أدوار القيادة، ووضع أهداف شخصية وأكاديمية ومهنية وتحقيقها.

لكـن، استناداً إلى هذيـن الباحثين فإن إصرار المعلم على دفع الطلبة لتكرار ما تعلموه مسبقـاً المرة تلو الأخرى يشبه إلى حد بعيد دعوة الطالـب إلى التخلف. وهذا يقتضي ضمناً ضرورة وجود موجهات للمنهاج. وفي هذا الإطار تقترح فانتاسل- باسكا (VanTassel–Baska) ما يأتي:

> ينبغـي للمناطق التعليمية أن تطور مخططاً بالمـدى والتتابع لبرمجة تربية الموهوبين يظهر تكييـف المحتوى ليناسب الطلبـة من الروضة حتى الصف الثاني عشـر، والتطور التدريجي للمهارات والمفاهيم عالية المستوى، وأفكار الطلبة المعقدة التي يتوقع أن يدمجوها، والمنتجات المعقدة المتوقعة.

وبكلمات أخرى، من المهم أن نرسم بدقة التتابع الذي سوف يكتسب به الطلبة المعارف والمهارات كي يتعلموا وينموا باستمرار بدلاً من الخمول والركود. وهنـاك مثالان يوضحان هذا الأمر على مستوى الولاية والمستوى المحلي.

صُمّمـت أخيـراً معاييـر الولايـة المحوريـة العامـة (The Common Core State Standards,CCSS) في فنون اللغة الإنجليزية والرياضيات، واعتمدت في 48 ولاية. وقد أصبحت هـذه المعايير النقطة الأساس، حيث وضعت خريطة لكل معيار كي يتمكن المربون من توجيه الطلبة إلى اكتساب معارف ومهارات معقدة على نحو متزايد ابتداءً من الروضة وحتى الصف الثانـي عشر. وعلى الرغم من أن هذه المعايير طورت وفق توقعات مستوى الصفوف العادية، لكنهـا يمكـن أن تحمل وعـداً للطلبة الموهوبين. ولمّـا كانت معايير الولايـة المحورية العامة (CCSS) توفر فرصاً للتقدم التدريجي عبر الصفوف، فإنها تستطيع أن تزيل السقف الذي ما زال موجـوداً في أغلب الأحيان فيما يتعلق بالطلبـة ذوي القدرات العالية. وعلى أي حال، فإن المربين يستطيعون رؤية التعلم الذي سيأتي بعد ذلك، حتى لو كان ذلك يعني الذهاب إلى ما

هو أبعد من مستوى الصف. وإضافة إلى ذلك، تقدّم معايير (CCSS) فرصاً للربط بين ما يقوم بـه الطلبة ذوو القدرات العالية والمنهاج المحوري، ما يضع حداً لقلق لاندروم حول محدودية انتقـال أثر التعلم. وتجدر الإشارة في هذا السياق إلـى أن معايير (CCSS) لم تطوّر على نحو خاص للطلبة الموهوبين، بل طـورت للطلبة الموهوبين عام (2000) فـي مدارس واينكفورد العامـة في كونكتكت. وتوجز الوثيقة التسلسل من مرحلة الروضة حتى الصف الثامن لتطوير ما يأتي: التفكير الإبداعي، التفكير الناقد/التحليلي، حل المشكلات، اتخاذ القرارات، الوعي بالذات وإدارة الذات، تفاعل المجموعة، والاستكشاف والتقديم.

التعاون: من الواضح أن البدء بتعريف واضح لتعلم الطلبة يُعد على درجة كبيرة من الأهمية. وعندمـا يؤسس ذلك، يتعين على المربيـن أن يقرروا كيف يمكن تقديم منهاج يلبّي بصورة أفضل حاجـات الطلبة. إن اتخـاذ مثل هذه القرارات يؤدي إلى تقدّم فاعل في استخدام منحى أو طريقة منسقة. وهذا يعني أن هناك التزاماً مشتركاً بين معلّمي الطلاب الموهوبين، والمعلمين العاديين، والمعلميـن الخاصين والأخصائيين المعنيية الآخرين (مثل المرشدين المدرسين، وعلماء النفس المدرسي، والموظفين الاجتماعيين) لتقديم الخدمة. وقد ذكر ليونارد وليونارد (2003) Leonard & Leonard أن «بنـاء قـدرة تنظيمية من خلال تفاعل الزملاء في المدرسة أصبح بارزاً في معظم الكتابـات المتعلقـة بالإصلاح التربـوي وتحسين المدارسـ». من جانبهما، أوضـح وارد ولاندروم (1994) Ward & Landrum أن هـذا يعود إلـى أن التعاون مرن وفاعل يتمتع بالكفاية أيضاً. ويذكر أن (NAGC) توسعت في شرح مزايا الزمالة. وفي هذا السياق ذكرت أن:

> البيئـة التعاونية تدعم التواصل والتعـاون والمسؤولية المشتركة عن الطلبة الموهوبين وطلبة التربيـة العامة بين الموظفين في المدارس جميعها، وتشجع التواصل والتعاون بين المربين. ويشـارك المعلمون من خلال الجهود التعاونية، بخبراتهـم واستبصاراتهم عندما يخططون لطلبتهـم، بغض النظر عن طبيعة البرنامج الـذي يتخصصون فيه. ويحسّـن التعاون الثقة والفهـم بين ميادين التربية، ويساعـد على تعزيز التواصل بين مختلـف الخدمات التربوية، ويساعـد على تطوير اتجاهـات أكثر إيجابية تجاه تربية الموهوبيـن، وتزيد الفرص المتاحة للطلبة (NAGC, 1998, para. 5).

ويـؤدي التعاون بين الموظفين في الغالب دوراً بارزاً فـي أطر عمل «الاستجابة للتدخل» (Response to Intervention – RtI) واستخـدام الأنظمـة الأكثر شيوعاً حاليّاً، التي يمكن أن

تحمل وعــداً بتلبية حاجات الطلبة الموهوبين والموهوبين. ومــع أن الاستجابة للتدخل ليست خيــاراً برامجيّاً فإنهــا تقدّم نظاماً للمربين لاتخــاذ القرارات حول الفرص البرامجية التي ستساعــد الطلبة على الاستمرار فــي التطور. وفي الواقع، فإن التعاون يحدث في صناعة هذه القــرارات وفي التقديم الفعلــي للخدمات. وسنعرض مثالين من ولايتــي مونتانا وويسكونسن ومــن منطقة مدرسة أوك هِلز في ولاية أوهايــو (Oak Hills School) يوضحان كيفية التعاون علــى الاستجابة للتدخلات. وقد أشار مكتــب مونتانا للتدريس العام عام 2009 إلى أن التعاون أحــد المكونات الضرورية الثمانية للاستجابة للتدخل التــي لا غنى عنها (انظر الشكل 1.7). ولاحظ أن التعاون المستمر بين المربين جزء من العملية المتداخلة، التي تظهر في شعارهم «جميع المربين لجميع الطلبة».

وسلطــت وزارة ويسكنســون للتدريــس العام الضوء أيضــاً على التعاون فــي تمثيلها البصري للاستجابــة للتدخــلات، (انظر الشــكل 2.7). حيث ذكــرت أن التعاون أحد ثلاثة مكونــات أساسية للاستجابــة الفاعلة للتدخلات، إلى جانب التدريس عالي الجــودة والتقييم المتوازن. وفي الختام، اعترفــت مقاطعة مدرسة أواك هلس (Oak Hills) في ولاية أوهايو (Ohio) بأهمية التعاون في إطار عملهــا للاستجابة للتدخلات (انظــر الشكل 3.7)، إذ تعتقد أن مستوى طاقــة تلك الأنظمة ودعمها (كالخدمات الشاملة والمنسقة) ينشأ عندما يشترك في الحل التعاوني للمشكلات كل من الإداريين، وعلماء النفس المدرسي، والمرشدين المدرسيين، ومعلمي التربية العامة، ومعلمي التربية الخاصة، واختصاصيي برامج الموهوبين، وموظفي الخدمة ذوي العلاقة، والآباء، لتلبية حاجات الطالب.

ووضح أيضاً نموذج أوك هِلز، أن التعاون ليس مقتصراً على موظفي المدرسة، فهو يضم أيضاً الأســر والمجتمع. وأوضحت بولا أولزيسكي - كوبليوس وجرانت(Olszewski–Kubilius & Grant, 1994) أنــه كلما كان عــدد الارتباطات أكبر بين عالــم البيت وعالم المدرســة والأنظمة الصغرى الأخــرى، كانت هناك قوة أكبر في التأثير في تطور الأفــراد، سمياها شبكات اجتماعية وقالا إنها تضم المعلمين، والآباء، وأعضاء الأسر الممتدة، والمدربين، ورجال الدين والمجتمع، والأصدقاء الذيــن يحافظون على صحة الطفل من الناحيتين الجسدية والانفعالية. وتمنح الشبكة الاجتماعية المثاليــة الأطفال تواصلاً مع مختلف الأفراد من خلال أدوار كثيرة تهتم بقدرات ومهارات معينة، وتقدم الدعم والعلاقات المتخصصة (Olszewski–Kubilius & Grant, 1994, p.188).

الشكل 1.7 طبقات مونتانا الثلاث في التدريس. من مكتب مونتانا للتدريس
Montana's three tiers of instruction. From Montana Office of Public Instruction (2009)

يؤكد إطار عمل كولورادو للاستجابة للتدخل على أهمية التعاون مع الأسرة والمجتمع (انظر الشكل 4.7)، إنه:

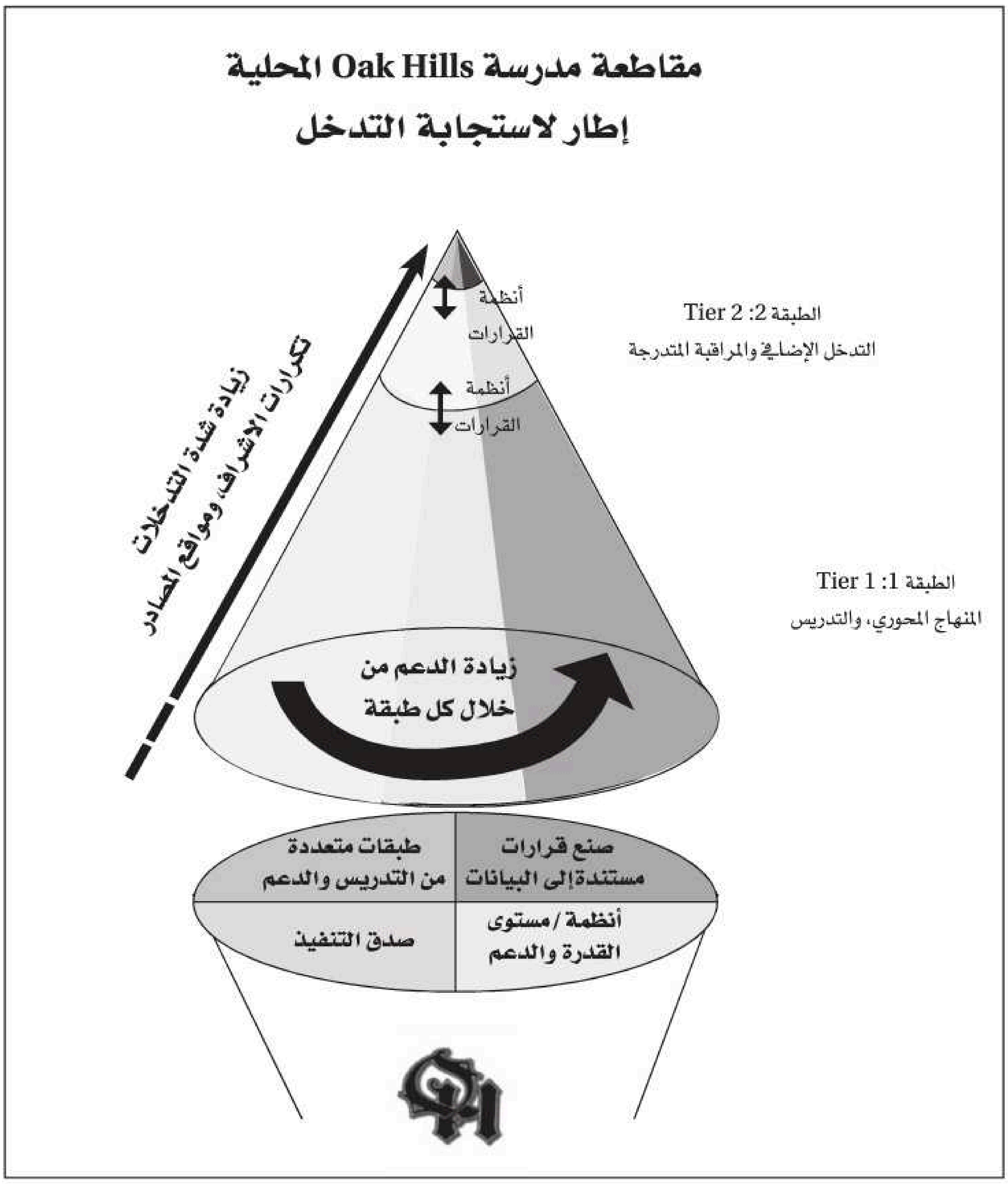
> هذا الإطار محاط بالعائلة والمجتمع لتوضيح فكرة أن تعليم الطفل يمتد إلى أبعد من جدران المدرسة ويصل إلى بيوت ومجتمعات الطلاب، ويؤكد أيضاً على أهمية الشراكة مع الأسرة والمجتمع في دعم نجاح الطالب (Colorado Department of Education, n.d.a, para.2).

يستطيع الآباء وبعض أفراد الأسرة الآخرين في أغلب الأحيان تقديم وجهة نظر فريدة حول قدرات أطفالهم. فهم غالباً ما يعرفون الموهبة في مرحلة عمرية مبكرة حتى قبل أن يدخل الطفل المدرسة. وتستطيع مؤسسات المجتمع ومنظماته تقديم الدعم على صورة خدمات إضافية، مثل البرامج التربوية، ومجموعات الشباب، وخدمات علم النفس. ولهذه الأسباب يجب على المربين إشراك أسر الطلبة والمجتمع في تحديد حاجات الطلبة، وتخطيط فرص البرمجة وتقويمها، وكسب التأييد للطلبة.

الشكل 2.7 تمثيل ويسكنسون البصري للاستجابة للتدخل. من وزارة ويسكنسون للتدريس العام
Wisconsin's visual representation of RtI. From. Wisconsin Department of Public(2010)
.Instruction (2010)

مسارات التطور المهني وتطور الموهبة

لا يكتمـل التعـاون في دعم النمو في الجوانـب الأكاديمية والانفعاليـة دون أخذ مواطن قـوة الطلبـة في الحسبـان، وكذلـك اهتماماتهـم، وقيمهم التي يمكـن أن تسهـم في تطوير جوانـب مواهبهـم وتساعدهـم علـى اتخاذ قـرار حول مهنـة المستقبـل. وبطبيعـة الحال، فـإن المعلميـن شـركاء على درجة كبيرة مـن الأهمية فـي المساعدة على اتخـاذ قرار حول المسـار المهنـي؛ لأنهـم يوصلـون الاتجاهـات للطلبة ويقدمـون لهم معلومـات محددة حول المحتـوى (Coleman & Cross, 2005). وتجـدر الإشـارة هنـا إلـى أن المرشديـن يـؤدون دوراً حاسمـاً في هـذا المجال؛ لأنهـم نشيطون في تسهيـل استكشاف المهنـة، والبحث عن الكليات والتطبيقات.

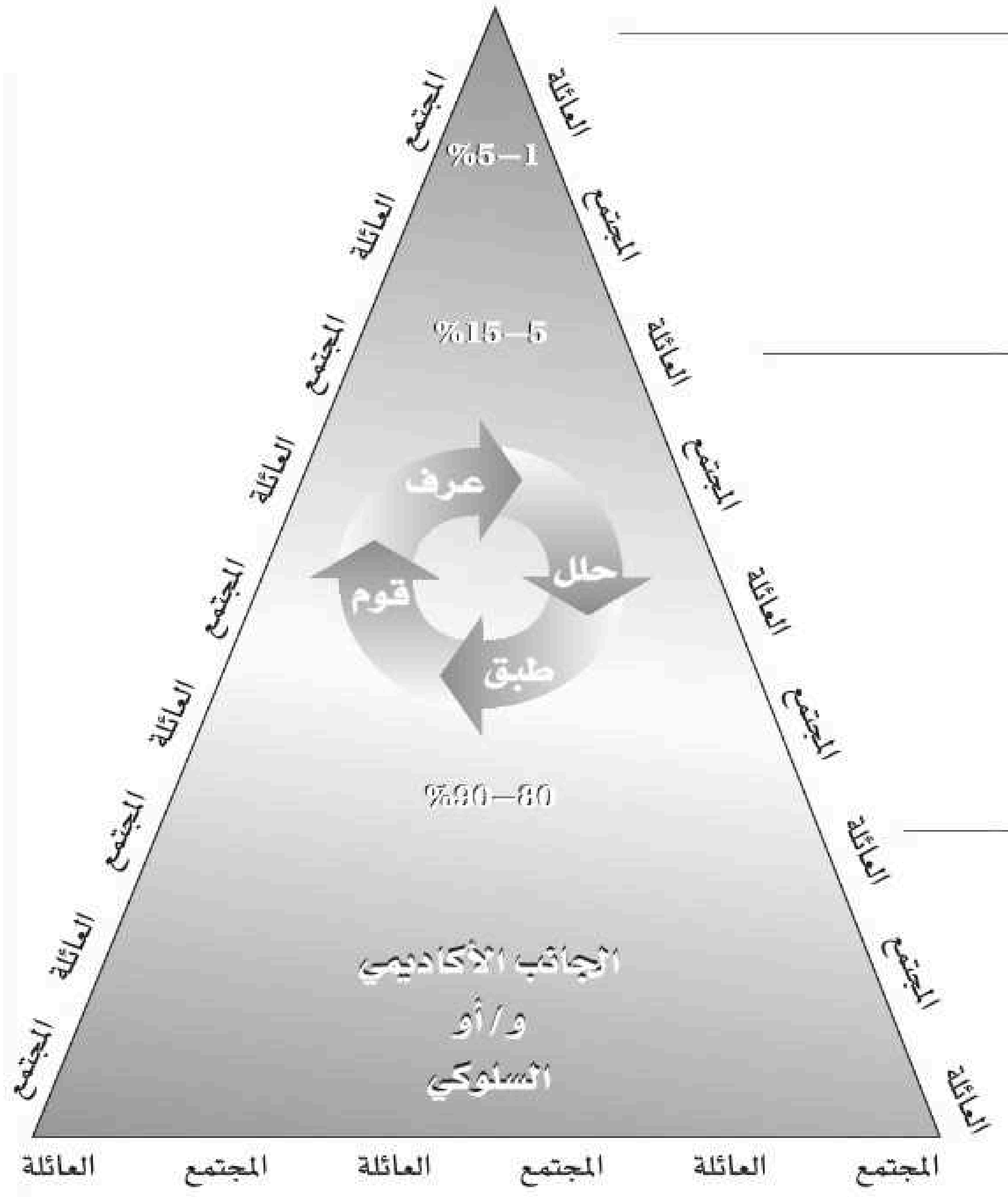


الشكل 3.7 : إطار استجابة التدخل في مدرسة أوك هلز.

تـرى وود (2009) Wood أن الطلبـة الموهوبيـن قد يكون لديهم حاجـات فريدة ينبغي أخذها في الحسبان. وقد لاحظت أنهم غالباً ما يتساءلون حول كيفية توافق مواهبهم مع مهنة المستقبل، وكيف يتخذون القرارات في ضوء قدراتهم المتعددة والخيارات المتنوعة المتاحة أمامهم. (Wood, 2009, p.34) وعلى أي حال، يمكن أن يكون الطلبة في حاجة إلى المساعدة لتضييق اهتماماتهم. ورأت الباحثة أن:

نموذج كولورادو متعدد الطبقات للتدريس والتدخل

Colorado Multi–Tiered of Instruction & Intervention



المستوى المكثف

يُقدم التدخل للطلبة ذوي الحاجات المكثفة/المزمنة، الأكاديمية و/أو السلوكية استنادًا إلى مراقبة التقدم المستمر و/أو التقييم الشخصي.

المستوى المستهدف

يُقدم التدخل للطلبة الذين جرى تحديدهم في منطقة الخطر الأكاديمي و/أو التحدي الاجتماعي، أو الطلبة الذين جرى تحديدهم على أنهم متدنو التحصيل ممن يحتاجون إلى دعم محدد لإحراز تقدم كافٍ في مسار التربية العامة.

المستوى العالمي

يتلقى الطلبة جميعهم تربية عامة عالية الجودة تستند إلى البحث، تتضمن التقدم المستمر، والمراقبة، والتقييم الوصفي لتصميم التدريس. ويعلّم الكبار التوقعات، ويعزّزونها ويراقبونها في الأوضاع جميعها.
ويؤدي المجال والبيانات الأخرى دورًا في نمط التصميم والتدخلات الوقائية والاستباقية.

يتطوّر إطار عمل كولورادو للاستجابة للتدخل من خلال التعلم الذي نحققه من التنفيذ. وليس هناك حدود فاصلة بين الطبقات؛ لأننا نعرف أن الحركة بين الطبقات ينبغي أن تكون مرنة. وليس هناك أطواق أو حلقات للطلبة ليقفزوا من خلالها من أجل الوصول إلى تدخلات مكثفة. ويُعدّ الإطار الطائر (flywheel) لنموذج الطبقات المتعددة مثل عملية حل المشكلات. وتشير هذه العملية إلى كيفية صنع القرارات فيما يتعلق بالكثافة ونوع التدخل الذي يحتاج إليه الطلبة. ويكون إطار عمل الاستجابة والتدخل محاطًا بالأسرة والمجتمع لإدراك أهمية تجاوز تربية الطفل لحدود المدارس إلى بيوت الطلبة ومجتمعاتهم، للتأكيد على أهمية الشراكة مع الأسرة والمجتمع في دعم نجاحات الطلبة.

الشكل 4.7: نموذج كولورادو متعدد الطبقات للتدريس والتدخل، من وزارة تعليم كولورادو (دون تاريخ).

أولويــة عمل المرشديــن المدرسين تتمثل في مساعدة الطلبة الموهوبيــن على إدراك أن التخطيط للمهنة عملية مستمرة مدى الحياة وامتداد لهوياتهم الفردية، لا تشتمل فقط على الجانب الأكاديمي، وإنما على التفاعل بين القيم والموهبة والشخصية والنزعات الاجتماعية وأسلوب الحياة. ويستطيع المرشــدون تسهيل هــذه العملية عن طريق تزويد الطلبة الموهوبيــن بمعلومات من خلال الكفايات

المتعددة ومصادر شبكة الاتصالات، وتطبيق تلك المعلومات من خلال استخدام نماذج القرارات، وتحليل الكلفة، والمزايا، والتأمل الذاتي، والقيم وتدخلات المهنة (صفحة 34).

لاحظت وود (2009) Word أن المرشدين المدرسين يمكن أن يأخذوا في الحسبان استخدام المجموعات الصغيرة، والإرشاد الفردي، أو أنشطة التوجيه الصفي لتقديم هذه المعلومات. وقد حثت المؤلفة المهنيين المحترفين على أن يكونوا مبادرين في الوصول إلى الطلبة ذوي الأداء المرتفع؛ لأنهم يحملون في بعض الأحيان مفهوماً خاطئاً مفاده أن دور المرشدين المدرسين ينحصر في خدمة الطلبة الذين يعانون من مشكلات. وأضاف جرين (2006) Greene أن على المرشدين أن يدركوا الحاجة إلى تعديل التوقيت والسرعة ودرجة التعقيد وكثافة الأنشطة لتكون مناسبة على نحو أكبر للمستويات المعرفية المتقدمة و/أو القضايا الداخلية والخارجية الفريدة للطلبة الموهوبين.

وينبغي للمدارس أن تأخذ في الحسبان التلمذة والتدريب الميداني والبرمجة المهنية بوصف ذلك جزءاً من منهجيتها في تطوير المهن والمواهب. ذكر ماكسويل (2007) Maxwell أن كثيراً من الدراسات النوعية ودراسات الحالة تدعم قيمة برامج التلمذة ومدى نجاحها، وفي ذلك أثرها في النساء الموهوبات. وتوفر التلمذة ومرافقة المحترفين والتدريب العملي الميداني والتطوع فرصاً للطلبة للإحتكاك بنماذج يقتدى بها ما يعود عليهم بفوائد كثيرة. وتتضمن هذه الفوائد التعرف على خيارات المهنة والفرص لتطوير معارف ومهارات متقدمة أو عالية المستوى. أما في المدارس التي لا تستطيع توفير المدربين بسهولة، فيمكن سد الفجوة من خلال السِيَر الذاتية لبعض الأشخاص من المجالات التي تستهوي الطلاب.(Greene, 2006; Maxwell, 2007).

السياسات والإجراءات

يجب على المدارس أن تضع سياسات وإجراءات واضحة لقيادة تربية الموهوبين؛ لتقديم خدمات شاملة ومنسقة تعزز نمو الطالب. وفي الحقيقة، فقد أوضح براون وفيري وفانتاسل-باسكا (Brown, Avery & VanTassel-Baska, 2003) أن السياسة القوية تعد أساساً أولياً لتطوير برنامج شامل للموهوبين. لكن هذه السياسات المرتبطة بالمنهاج والبرنامج والخدمات المقدمة في أغلب الأحيان تكون في حاجة إلى تقوية. كما اقترحوا إيلاء اهتمام خاص بهذه

الجوانب، وفيها التفاصيل حول ترتيبات التجميع، وطرق التمايز، وخيارات التسريع، مع التركيز بوجه خاص على خدمات الإرشاد والتوجيه. وأضاف هؤلاء الباحثون أن سياسات محددة ذات علاقة بالدرجات الموزونة والمقررات المتقدمة، واختبارات خارج المستوى، والالتحاق المزدوج بالبرمجة، تعد أيضاً ذات صلة، ومن ثم يجب أخذها في الحسبان.

المصادر

على الرغم من أن السياسات تساعد على التحقق من التوصيل السلس للخدمات، لكنها تبتكر أيضاً الأنظمة والمعايير التي من خلالها تُجمّع المصادر النادرة لتلبي معظم الحاجات الاجتماعية غير المحددة (Gallagher, 1994, p.337). وبطبيعة الحال، فإن المؤسسات التربوية غير مستثناة من هذا التنافس على المصادر. وتؤكد حركة الإصلاح الراهنة على إيصال الطلبة جميعاً إلى الحد الأدنى من الكفاية، واستخدام اختبارات عالية المستوى وأنظمة مساءلة تستند إلــى المعاييــر لتحقيق هذا الهدف. ويعتقد عدد كبير من النــاس، أن هذه المصادر المركزة تهدف إلى علاج هؤلاء الطلبة المتأخرين عن زملائهم، وتمهّد الطريق إلى عمل ما هو مناسب من هؤلاء الطلبــة الموهوبين.(Scot et al., 2009, p.50) ولمّا كان الطلبة الموهوبون يمتلكون حاجــات خاصة، فلا بد من مصــادر كافية لدعم معارفهم، وإبداعاتهم وانفعالاتهم على نحو مستمر، بما في ذلك وقت الموظفين والتمويل ودعم الإداريين.

أمثلة على برمجيتين للموهوبين

مستويات نموذج الخدمات

تحوّل انتباه اهتمام بعض المناطق التعليمية على مدى العقد المنصرم إلى نموذج يوضح تنوع الخيــارات المفتوحة للطلبة من خلال برمجة الموهوبيــن وعمله بصفته أداة تواصل مع العامة. وتتجذر نماذج مستويات الخدمة (Treffinger et al., 2004) في الفكرة القائلة إن تطوير الموهبة يحدث التكامل بين خدمات الموهوبين ومجتمع المدرسة كله (انظر الشكل 5.7).

مثــلاً، إن منطقــة بليسانت فيــو (Pleasant View) التعليمية، إحــدى مناطق الضواحي الداخلية التي تضم 4,800 طالب تقريباً، هي واحدة من المقاطعات التي اعتادت على استخدام مستويــات نموذج الخدمات. وتقع هذه المنطقة في إحدى الولايات التي ينتقل فيها الدعم مع

الطالب، إذ يتعين عليها أن تتنافس مع المناطق المجاورة للحصول على هذه العوائد من خلال تقديـم برامج شاملة للطلبة الموهوبين. وكان موظفو المنطقة التعليمية باستخدام مستويات نموذج الخدمات، قادرين على أن يصفوا بالتفصيل خيارات البرمجة، وتقديم مخطط مفهوم يمثل تعقيدات البرنامج (انظر الشكل 6.7).

المستوى الأول: توجه خدمات المستوى الأول للطلبة جميعهم. وقد شرعت قيادة منطقة بليسانت فيو التعليمية خلال السنوات الثلاث السابقة، في رحلة لتفريد التعلم للطلبة جميعهم. وقد هدفت هذه الخطوة الأولية إلى تنفيذ عملية تطوير مهني واسعة الانتشار في المنطقة تؤكد علـى التدريس المتمايز. حيث سُمح للموظفين جميعهم بترك صفوفهم وواجباتهم للمشاركة في يومين للتدرب على الممارسات التي توظف في غرفة الصف على استخدام منحى التمايز. وتتضمن فرص النمو المهني الأخرى تطوير أنشطة متمايزة من خلال أكاديمية تعلم التطوير المهني تقدّم بعد انتهاء الدوام المدرسي، حيث يطوّر المعلمون بنكاً من بيانات أنشطة التعلم المتمايز، متخذة من قلب خطة درسية دليلاً لها.

المستـوى الثاني: يكون المستوى الثاني موجهاً إلى عدد كبير من الطلبة، وليس إليهم جميعـاً. وتبدأ صفوف الشرف في المدرسـة المتوسطة. وقد طُوّرت معايير محددة لمساعدة المعلمين على تمييز صفوف الشرف عن الصفوف العادية. ويكون اهتمام المعلمين في أثناء تنفيـذ خبرات التعلـم موجهاً إلى السرعة والعمق. ويتوافر برنامـج عمل المقررات المتقدمة مـن خلال تقديم 12 مـادة تدريسية (course offerings 12). يمـر كثير من الطلبة بمسارات متشابهـة الخبرات ابتداءً من الصـف التاسع باستخدام المقـررات المتقدمة في الجغرافيا البشريـة والصفوف الفخرية عبر فنون اللغة والعلوم. وتكون خيارات المقررات المتقدمة في كل عام، مفتوحة بصورة أكبر للطلبة، وفي ذلك المقررات المتقدمة في الفيزياء، والكيمياء، والتفاضل، والأدب الإنجليزي واللغة. وهناك خيار تُقدم من خلاله مساقات في المدرسة على مستـوى الكلية، يطلق عليه اسم «الكلية في المدارس» College in Schools، حيث يدرس هذه المساقـات موظفـون محليون معتمدون. مثلاً، تقـدّم الكلية في المدرسـة الإسبانية مساقات للطلبة المهتمين بتوسعة تعلمهم وتعميقه والحصول على مساقات معتمدة من جامعة محلية.

المستوى الأول: خدمات للطلبة جميعهم تقديم مهارات وأدوات أساسية اكتشاف وبناء
المستوى الثاني: خدمات لكثير من الطلبة المشاركة في الاهتمامات والتحقق منها الفضول والإستكشاف
المستوى الثالث: خدمات لبعض الطلبة تلبية حاجات الفرص البديلة الحماس والأداء

الشكل 5.7 نموذج مستويات الخدمة

المستوى الأول: خدمات للطلبة جميعهم التدريس المتمايز، التفكير الناقد والإبداعي
المستوى الثاني: خدمات لكثير من الطلبة صفوف شرف، صفوف المقررات المتقدمة، صفوف الكلية في المدرسة
المستوى الثالث: خدمات لبعض الطلبة التسريع، التجميع العنقودي، صفوف المقررات المتقدمة، صفوف الكلية في المدرسة، الإرشاد الاستباقي
المستوى الرابع: خدمات لعدد قليل من الطلبة الدخول المبكر للروضة، برنامج التجميع العنقودي، الإرشاد الاستباقي، التخرج المبكر، اعتماد التعليم السابق، الاتصال بموجه، برنامج البيت الخفيف

الشكل 6.7 منطقة تعليمية نموذجية: مستويات محددة لنموذج خدمة

المستوى الثالث: يقدم المستوى الثالث فرصاً لبعض الطلبة. يبدأ التصنيف في مجموعات عنقودية في الصف الثاني. يتم دعم المعلمين من قبل منسق خدمات الموهوبين الذي يضع خطط التطوير المهني العادي لدعم المعلمين في تقديم الأبدال المناسبة. ويلاحظ أن تلك الخبرات المخططة تختلف في طبيعتها. ويتم في العادة وضع 3-10 طلاب في كل عنقود. يوفر هذا الترتيب مجموعة مستهدفة وفرصة للتفاعل بين العقول المتشابهة.

يبدأ تسريع الرياضيات في المدرسة المتوسطة ويوفر خبرات ذات تسريع تسمح لبعض الطلبــة أن يلبــوا المتطلبات السابقة للمدرسة الثانوية، وذلك مــن أجل الدخول إلى المدرسة الثانوية وفتح الباب لفصول الرياضيات المتقدمة في المستقبل. توفر مادة التفاضل لمتقدم والتفاضل الأساسي ومقدمة في التفاضل جنباً إلى جنب مع مقرر إحصاء متقدم (AP statistics) خيارات إضافية أخرى. كما هو الحال في توفير فصل العلوم الفخري في المدرسة المتوسطة، ومن ثم في المدرسة الثانوية عن طريق فصول الأحياء والفيزياء والكيمياء الفخرية، متبوعة بفصول المقررات المتقدمة في الأحياء والفيزياء والكيمياء.

يبــدأ الإرشاد الاستباقي في المدرسة المتوسطة بالتركيز على بناء المهارات والتدريب علــى القيادة وبناء العلاقــات، حيث يلتقي الطلبة مع معلم المصــادر للطلبة الموهوبين. كما يستمر الطلبة الموهوبون في المدرسة الثانوية في عقد لقاءات فردية أو في مجموعات صغيرة مع منسق خدمات الموهوبين. يعتبر التوجيه المتعلق باختيار الدورة الدراسية والمساعدة في تقديم الطلب للكلية والدعم في التفاوض مع المعلمين جزءاً من الخبرة.

المستــوى الرابع: يقــدم المستوى الرابع فرصاً لعدد قليل من الطلبة. في الربيع يفتح موظفــو المقاطعة باب الفرز أو الترشيح للطلبة الذين تأخــذ أسرهم بعين الاعتبار إدخالهم إلى صفوف الروضة مبكراً. ومن خلال العديد من مراحل الغربلة، يتم التعرف على عدد قليل من الموهوبين الذين يتم التحاقهم برياض الأطفال مبكراً. وعلى أي حال لا يمكن الجزم بأن برنامج العنقود يمكن أن يخدم هؤلاء الطلبة، لكن دخولهم مبكراً يتطلب عادة خيارات برمجة تسريع وإثراء خلال المراحل المدرسية المختلفة.

وعلى أي حال، يُعدُّ التسريع جزءاً من خبرات عدد قليل من الأفراد. وقد تم تطبيق عدة عدة نماذج مثل تخطّي الصفوف والتسجيل المزدوج والفصول المضغوطة والدخول المتزامن[1] (concurrent enrollment) والتجميــع[2] (telescoping). وفــي كل عــام، ينتقل عدد قليل من طلبــة المدرسة المتوسطة إلى المدرسة الثانوية للدخول إلــى صفوف الرياضيات المتقدمة. ويمكــن الحصول على اعتمــاد التعلم السابق من خلال التواصــل والتقييم. وقد تمكن الطلبة

---

(1) إتاحة الفرصة لطلبة المرحلة الثانوية المؤهلين للالتحاق بمساقات جامعية معتمدة دون الحاجة للمرور بإجراءات القبول المعقدة.

(2) تقديم محتوى مادة التعلم في زمن يقل عن المعتاد كما هو الحال بإتمام مقرر عام دراسي في فصل واحد.

مــن الحصول على الاعتماد مــن خلال هذه العملية فــي اللغة العالميــة والرياضيات والعلوم الاجتماعيــة. تتضافر جهود التقييم المستند إلى المنهاج والتقييم التكويني وتقويم المعلمين للتحقق من التدخلات والإجراءات الأخرى.

برنامج لايت هاوس (The lighthouse program)

يخدم برنامج لايت هاوس، وهو مدرسة داخل المدرسة في مينسوتا كمثال لنموذج آخر يحــاول أن يوافق ممارساته مع معايير برمجة الموهوبين للأطفال في مرحلة ما قبل الروضة – الصف الثاني عشر.

أصـل البرنامـج: ينبثق برنامج لايـت هاوس من طلبات أولياء الأمــور الذين توقفوا عن المدارســ العامة والمدارس الخاصة ولم يعد لديهم رغبة فــي الاستمرار في هذه المدارس، وشعــروا بعدم قدرتهم على تلبيــة حاجات أطفالهم الموهوبين فــي المدارس البيتية (home school settings). وعلى أي حال، فإن الطلبة ذوي الموهبة المرتفعة يعتبرون من المجتمعات المحرومة. ويتضح حرمان هؤلاء الطلبة من خلال مستوى الخدمة من خلال برنامج المدرسة الدراسي الذي ينص على وجوب أن يكون عمر الطالب خمس سنوات ليستطيع دخول المدرسة في شهر سبتمبر. ومن خلال المنهاج المحدد بمستوى الصف الذي يستهدف المستوى المتوسط. وهم تحت مستوى الخدمة من خلال التدريب التحضيري للمعلم قبل الخدمة الذي يهمل طبيعة حاجات الطلبة ذوي الموهبة المرتفعة (Colangelo et al., 2004).

بنية البرنامج (Program Structure): يتمثل أحد العناصر المهة في تصميم البرنامج في عدم تركيزه على مستويات صفية معينة. يتقبل برنامج لايت هاوس الفضول الطبيعي لعقول الشبــاب وتغذيته من خــلال المنهاج، والتدريس، والتقييم الذي يدعــم بشكل أفضل الطبيعة الداخلية للمتعلم. يتحدد مستوى الصف عن طريق الانجاز، وليس العمر. يتوقف التقدم على تلبيــة التوقعات المرتفعة، ولكــن النسبة التي يمكن من خلالها تحقيــق الأهداف تتوقف على طبيعة الطالب. يتمركز المحتوى في المفاهيم الضرورية ويتطور من خلال أسئلة الطلبة. يتطور التقييم في هذا البرنامج من المهمات التي ينفذها الطلبة. وتكون التغذية الراجعة حول الأداء محددة وتكوينية، وتقدم موجهات للتعلم المستقبلي. يتمتع الطلبة في هذا البرنامج بالتوجيه الذاتي، ويحاطون ببيئة غنية بالمصادر، ويكون غرض كل مهمة واضحاً.

عمليـة تقديـم الطلب (The application process): مع نمـو البرنـامج، طور الموظفون عمليـة التحديد لتعرف الطلبة الذين كانوا مرشحين جيدين، ولشرح طبيعة البرنامج. تمثلت الخطـوة الأولى في لقـاء أسر الطلبة مع مديـر البرنامج ليكتسبوا فهماً أعمـق لعمل برنامج لايـت هاوس، والتجول في المرافق المختلفة. بعد الاجتماع، يتفق أولياء الأمور الذين يرغبون بالاستمـرار في عملية تقديم الطلب مع القائمين على البرنامج على يوم يمضيه أطفالهم في برنامج لايت هاوس. إذا اختارت أسر الطلبة الاستمرار في العملية، سيتم تحديد يوم لمقابلة المرشح ليشارك مع فريق الاختيار الملف الشخصي الذي يعكس شخصية الطالب كمتعلم. الأمر الذي يسمح لفريق الاختيار أن يستند إلى معايير متعددة لاتخاذ قرارهم (أنظر 1.1.2–3.3.2).

الأعمـار المتعـددة (The multiage setting): مـن الواضح أن هناك العديد من الفوائد التي يمكن ملاحظتها لوجود أطفال من أعمار مختلفة في البرنامج، حيث يكون الأطفال الأكبر سناً قُدوة للأطفال الصغار، ويكون الأطفال الصغار ملهمين للكبار منهم. الطلبة مرتبطون مع أقرانهم في القدرات الذهنية. مثلاً، فإن العرض الأولي (initial presentation) لطالب عمره 8 سنـوات هو جزء من تحدي الكتاب الذي اختاره الطالـب. يقدم الطالب القصة باستخدام أداة حركيـة حصل عليها مجاناً من موقع الكتروني تسمـى الخربشة (Scratch). بين جمهور المستمعيـن إليه هناك طلبة أعمارهم من 12–15 سنة. هـؤلاء الطلبة يزودون مقدّم العرض بتغذيـة راجعة، لكنهم أيضاً يخططون لعروضهم التالية. بعد خمسة أيام وعلى مدار أكثر من أسبوعين تلت ذلك، شارك الطلبة أداءاتهم باستخدام أداة الخربشة (Scratch) ليتقدموا إلى مستويات أكثر تعقيداً.

المجال المعرفي (The cognitive domain): هناك تركيز في صميم المنهاج على العمق، والتعقيـد، والاختيـار (VanTassel-Baska, 1989, 2005). يتمركز التعلم الاستقصائي، الذي يبـدأ مع تساؤلات الطلبة فـي خيارات الطالب. يتطلب ذلك التعلم[1] المعقد عبر الموضوعات المختلفة تطبيق مهارات التفكير الناقد والإبداعي. يتوقع من الطلبة أن يكتبوا ويقرأوا يومياً. وعلـى أي حال، فإن إتاحة الفرصة للعمل مع الخبراء، والتعلم من ممارساتهم، و تطبيق ذلك التعلـم في تحدّيات جديدة يـزود الطالب بإطار العمل والدافعية. يقـدم برنامج لايت هاوس

(1) اختيار قضية أو مشكلة تعمل على إحداث التكامل بين موضوعات متعددة بهدف ربط معرفة جديدة وتحقيق فهم أعمق لخبرات الحياة الحقيقية – المراجع.

مسابقات كجزء من الخبرات اليومية. يتوقع من الأطفال أن يشاركوا في مسابقة واحدة على الأقـل في السنـة، ولهم أن يختاروا من عـدة مسابقات مثل: يوم التاريخ، معرض المخترعين، تخيّل وجهة السفر، برنامج حل مشكلات إضافي، رابطة الانسان الآلي (Robotics League). المؤلفون الصغار ولعبة سوق العملة. ويشار هنا إلى أن الطلبة قد تمكنوا من النجاح في عدد من هذه الأحداث/المسابقات (أنظر 503، 204، 504).

المجال الانفعالي (The effective domain). في بداية العام المدرسي، يحضر مجتمع برنامــج لايت هاوس تدريباً في معسكر لمدة ثلاثة أيام وليلتين يكتسبون فيه خبرة تركز على بناء المجتمع مهارات القيادة، ومفهوم الذات وتقدير الذات. من الأنشطة التي يشهدها المخيم تنظيم لقاءات المجموعات الصغيرة أو اللقاءات الزوجية للمشاركة في حوارات حول مواضيع ذات اهتمــام مشترك. غالباً، يكمل أولياء الأمور والميسرون الخطة الشخصية لبرنامج لايت هاوس. التي تزود الطلبة وأولياء الأمور والميسرين بخطــة تعلم عامة مفهومة للطلبة (أنظر 5.1.4–1.1.4 ، 1.2.4–3.3.4).

المجال البدني (The physical domain): التربية البدنية أو الرياضية جزء من الخبرة اليومية خلال العام الدراسي. تعاقد برنامج لايت هاوس مع معلم تربية رياضية ليخدم البرنامج لمدة ساعتين يومياً. يتم تجميع الطلبة طبقاً لأحجام أجسامهم وقدراتهم (أنظر 1.2.4–3.3.4).

تقويم البرنامج (Program evaluating): أصبح تقويم البرنامج متكرراً ومستمراً (أنظر 1.5.2–3.6.2). حيث تجري مراقبة ومراجعة عملية الاختيار، وتحسين المنهاج، ويتم تحسين جوانب عديدة من البرنامج نتيجة لذلك. يستمر الموظفون في فحص الموارد التي تم توظيفها لتنفيذ العمل.

تأخذ برمجة تربية الطلبة الموهوبين خيارات متنوعة. لا يوجد برنامج واحد يستطيع أن يخدم الاختلافات المعروفة بين الطلبة الموهوبين، ويمكن للبرامج أن تظهر شاملة وقوية على الــورق. فــي النهاية، الإخلاص للنموذج يقاس بشكل أفضل عــن طريق ما يحدث داخل غرفة الصــف. يتم تحدّي المعلمين كل يــوم حتى يلبوا حاجات جميع الطلبة. يعتبر التطوير المهني المستمر والتزام المعلمين بخدمة هؤلاء الطلبة أمراً حاسماً للتنفيذ الناجح لأي خيار مبرمج.

جدول 1.7 يقدّم بشكل جزئي مثالاً مكتملاً لأداة تقييم تستخدم لمساعدة المدارس وموظفي المدارس في تقويم درجة التزام برامجهم وخياراتهم البرمجية بالمعايير. يسمح المخطط لهؤلاء الذين يكملون الأداة اختيار الطرق التي ترتبط بقوة بالمعايير أثناء قيامهم بتحديد سبل التحسين. وعلى أي حال، فإن العامل الحاسم أن تكون نتاجات الطالب المرغوبة واضحة.

خاتمة

يؤكد المعيار الخامس، البرمجة، من معايير الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين لأطفال من قبل الروضة-الروضة-الصف الثاني عشر على حاجة المربين إلى استخدام الدليل التجريبي عند البحث عن فهم واستيعاب حاجات الطلاب الموهوبين المعرفية والانفعالية والإبداعية. إن فهم هذه الحاجات من منظور نتاجات الطلبة يتيح للمربين ربط حاجات المتعلم بخيارات البرمجة الملائمة. وبغض النظر عن أي ممارسة يمكن أن يقوم المربي باختيارها للاستخدام مع متعلم ما أو مع مجموعة من المتعلمين، يجب أن يضع المعلمون في اعتبارهم عدم وجود ممارسة تلائم جميع الطلبة، إذ يحتاج بعض الطلبة تعديلات متعددة، وبعضهم الآخر يحتاج فقط تعديلات قليلة بسيطة على المنهاج العام ليصبح أكثر تحدياً ويوفر للطلبة تعلماً ذي معنى. وعلى أي حال فإن تحسين نتاجات الطالب إلى مستوى يناسب حاجاتهم، يتطلب قيام بعض المتعلمين بدراسة مادة بسرعة أكبر أو على مستوى أعلى من التعقيد. وبطبيعة الحال، يمكن أن يحتاج طلبة آخرون إلى فرص إثرائية داخل أو خارج المدرسة، أو إلى تدريب أو إرشاد فردي. وباختصار، حتى يتم التأكد من أن نتاجات الطلبة المحددة قد تحققت، يجب على المربين أن يمتلكوا خبرة في جميع البيانات ويستخدمونها بشكل نظامي بالتعاون مع المربين الآخرين، والآباء، وأعضاء المجتمع المحلي لتطوير، وتنفيذ، وإدارة خدمات شاملة للطلبة الموهوبين بفاعلية (NAGC, 2010, p.12).

الجدول 1.7

أداة التقييم: المعيار الخامس: البرمجة

وصف: يعي المربون الدليل التجريبي بخصوص: أ. النمو المعرفي والإبداعي والانفعالي للمتعلمين الموهوبين ب. البرمجة التي تلبي حاجاتهم المعاصرة. يستخدم المربون هذه الخبرات بشكل نظامي وتعاوني لتطوير خدمات شاملة للطلبة ذوي الاحتياجات العامة والخاصة. وتنفيذها وإدارتها بفاعلية للتأكد من نتاجات الطلبة المحددة.

نتاجات الطلبة	ممارسات مستندة إلى الدليل	دليل حالي على التوافق	دليل على نتاجات الطلبة المرغوبة	جوانب التحسين
1.5 تنوع البرمجة: يشارك الطلبة الموهوبون في خيارات برمجة متنوعة مستندة إلى الدليل، تحسن الأداء في الجوانب المعرفية والانفعالية.	1.1.5 يستخدم المربون بانتظام طرقاً بديلة متعددة لتسريع التعلم. 2.1.5 يستخدم المربون خيارات إثرائية لتوسيع وتعميق فرص التعلم ضمن مواقف مدرسية وخارجها. 3.1.5 يستخدم المربون بانتظام نماذج متعددة في التجميع، تتضمن المجموعات العنقودية، غرف المصادر، الصفوف الخاصة أو المدارس الخاصة. 4.1.5 يستخدم المربون بانتظام خيارات تعلّم مفردة مثل التدريب والتلمذة ودورات من خلال الشبكة العنكبوتية، والدراسات المستقلة. 5.1.5 يستخدم المربون بانتظام التكنولوجيا المعاصرة، بما فيها خيارات التعلم عبر الشبكة العنكبوتية (on-line). 6.1.5 يظهر الإداريون دعماً لبرامج الموهوبين من خلال توزيع للمصادر وإظهار رغبة في التأكد من أن المتعلمين الموهوبين يتلقون خدمات تعليمية ملائمة.	هناك سياسة تسريع تسمح بتخطّي الصفوف والموضوعات الدراسية. هناك صفوف إثرائية خارج ساعات الدوام المدرسي، وفي العطل الصيفية، والعطل الأسبوعية. يقوم 75% من المعلمين في الصفوف من (3–8) بإثراء المنهاج على أسس يومية. توفر تجميع عنقودي على مستوى غرف المصادر في مرحلة ما قبل الروضة–الروضة–الصف الخامس لتنفيذ مشاريع اختارها الطلبة ذاتياً، وتوفير الموظفين خلال ساعات الدوام المدرسي. يمتلك جميع الطلبة في صفوف الروضة–الثاني عشر جهاز كمبيوتر محمول؛ التكنولوجيا الأخرى متوفرة. منحة مقدمة من قبل الولاية لتمويل خدمات الموهوبين بالاستناد إلى عدد الطلبة المحدّدين. تستخدم معظم الأموال لتغطية راتب المنسق.	20% من الطلبة المحددين تم تسريعهم من خلال الدخول المبكر إلى الروضة تخطّي الصفوف والموضوعات الدراسية. يحقق جميع الطلبة الذين تم تسريعهم تقدماً ملائماً كما تظهر اختبارات أعلى من مستوى الصف. يشارك 70% من الطلبة المحددين في الصفوف ما قبل الروضة–الروضة–الصف الثاني عشر، في إثراء ما بعد ساعات الدوام المدرسي، أيام العطل الأسبوعية، أو الصيفية. يحقق 20% فقط من الطلبة في المجموعات العنقودية تقدماً أكاديمياً ملائماً، يقدم معلمو الصفوف من (3–5) منهاجاً متمايزاً إلى هؤلاء الطلبة في المجموعات العنقودية. يحقق جميع الطلبة في الخيارات المفرّدة تقدماً يناسب حاجاتهم كما تم إثباته من خلال مدوناتهم اليومية، وتقييم الأداء، والتقويم من قبل المشرفين. لا يوجد دليل على استخدام التكنولوجيا. لا يوجد تقييم لتوثيق التقدم. هناك طالبان يلتحقان بصف تعلم متقدم عبر الانترنت. لا يوجد قياس لتقدمهم. لا يحقق جميع الطلبة الموهوبين تقدماً ملائماً. هناك عجز في تقديم الخدمات.	مراجعة سياسة التسريع لتضمين نماذج التسريع الأخرى. تقديم فرص لجميع المعلمين لاكتساب المعارف والمهارات الضرورية للإثراء بدءً من تحديد الحاجات الإدارية للصفوف من الروضة–الثاني عشر لتحديد الدرجة المتوقعة للإثراء على جميع المستويات وتقديم دعم للمعلمين أثناء سعيهم لتلبية هذه التوقعات. يحتاج المعلمون في المجموعات العنقودية إلى التدريب لاكتساب المعارف والمهارات الضرورية للعمل مع المجموعات العنقودية. ترتيب فرص الخيارات المفرّدة على جميع المستويات. يحتاج المعلمون إلى فرص لاكتساب المعارف والمهارات الضرورية التي تجعلهم قادرين على توفير فرص الدخول إلى التكنولوجيا الحالية لتحسين التعلم المتقدم. يحتاجون إلى معلومات حول فرص للتعلم المتقدم المتوافرة عبر شبكة الانترنت، وكيف يمكن اعتماد هذه الدورات الدراسية. تحتاج الإدارة إلى البحث عن طرق ووسائط لتقديم راتب المنسق من مصدر آخر، وتأخذ في الاعتبار استخدام المنحة للمواد والتدريب المقدم الذي يحسن أداء الطلبة المتميزين في صفوف ما قبل الروضة–الروضة–الثاني عشر.

يتبع الجدول 1.7

نتاجات الطلبة	ممارسات مستندة إلى الدليل	دليل حالي على التوافق	جوانب التحسين	دليل على نتاجات الطلبة المرغوبة
2.5 الخدمات المنسقة: يظهر الطلبة الموهوبون تقدماً نتيجة الالتزام التشاركي والخدمات المنسقة لتربية الموهوبين، التربية العامة، التربية الخاصة، والخدمات المهنية المنتمية، مثل المرشدين المدرسيين، المتخصصين النفسيين، والباحثين الاجتماعيين.	1.2.5 يخطط ويطور وينفذ المربون في برامج الموهوبين والتربية العامة والتربية الخاصة خدمات للمتعلمين الموهوبين.			
3.5 التعاون: يتحسن تعلم الطلبة الموهوبين عن طريق التعاون المنتظم بين الأسر والمجتمع والمدرسة.	1.3.5 يشارك المربون بانتظام الأسر وأعضاء المجتمع في التخطيط والبرمجة والتقويم وكسب التأييد.			
4.5 المصادر: يشارك الطلبة الموهوبون في برمجة تربية الموهوبين التي تم تمويلها بشكل كاف لتلبية حاجات الطلبة وأهداف البرنامج.	1.4.5 يرصد الإداريون المصروفات على مستوى المدرسة للتحقق من التمويل الملائم والكافي لبرمجة الموهوبين وخدماتهم.			
5.5 الشمولية: يطور الطلبة الموهوبون قدراتهم من خلال خدمات برمجة شاملة ملائمة.	1.5.5 يطور المربون خططاً عميقة التفكير وطويلة المدى مرتبطة بجوانب موهبة الطالب في الصفوف ما قبل الروضة-الروضة-الصف الثاني عشر.			
6.5 السياسات والإجراءات : يشارك الطلبة الموهوبون في برامج منتظمة يتم توجيهها من قبل سياسات واجراءات يتم توفيرها لحاجاتهم للتعلم المتقدم (مثال: الدخول المبكر، التسريع، اعتماد متطلبات بديلة للالتحاق بالبرامج).	1.6.5 يضع المربون السياسات والإجراءات لتوجيه واستدامة جميع مكونات البرنامج، ويتضمن ذلك التقويم، والتحديد، وممارسات التسريع، وممارسات التجميع التي تبنى على أسس مستندة إلى الدليل في تربية الموهوبين.			
7.5 مسارات المهنة: يحدد الطلبة الموهوبون والموهوبون مستقبل أهداف ومسارات تطور الموهبة للوصول إلى تلك الأهداف.	1.7.5 يقدم المربون خدمات التوجيه والإرشاد ذات علاقة بجوانب قوة الطلبة، واهتماماتهم وقيمهم. 2.7.5 يسهل المربون التدريب والارشاد وخبرات البرمجة المهنية التي تلتقي مع اهتمامات واستعدادات الطالب.			

قائمة المراجع

Adams, C. M. (2006). Articulating gifted education program goals. In J. Purcell & R. Eckert (Eds.), *Designing services and programs for high ability learners: A guidebook for gifted education* (pp. 62–72). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Adams, C. M. (2009). Waiting for Santa Clause. Gifted Child Quarterly, 53, 272–273.

Adams, C. M., & Boswell, C. A. (2012). *Effective practices for gifted students from underserved populations*. Waco, TX: Prufrock Press.

Adams, C. M., & Pierce, R. L. (2006). *Differentiating instruction: A practical guide to tiering lessons in the elementary grades*. Waco, TX: Prufrock Press.

Brown, E., Avery, L., & VanTassel—Baska, J. (2003). *Gifted policy analysis study for the Ohio Department of Education*. Williamsburg, VA: The Center for Gifted Education.

Brulles, D. (2005). *An examination and critical analysis of cluster grouping gifted students in an elementary school* (Unpublished doctoral dissertation). Arizona State University, Phoenix, AZ.

Callahan, C. M. (2009). A family of identification myths: Your sample must be the same as the population. There is a "silver bullet" in identification. There must be "winners" and "losers" in identification and programming. *Gifted Child Quarterly*, 53, 239–241.

Colangelo, N., Assouline, S. G., & Gross, M. U. M. (2004). *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students* (Vol. 1). Iowa City: The University of Iowa, The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.

Coleman, L., & Cross, T. L. (2005). *Being gifted in school: An introduction to development, guidance, and teaching*. Waco, TX: Prufrock Press.

Coleman, L. J., & Southern, W. T. (2006). Bringing the potential of underserved children to the threshold of talent development. *Gifted Child Today*, 29(3), 35–39.

Colorado Department of Education. (n.d.a.). *Learn about RtI*. Retrieved from http://www.cde.state.co.us/RtI/LearnAboutRtI.htm

Colorado Department of Education. (n.d.b.). Response to intervention: *A framework for educational reform*. Retrieved from http://www.cde.state.co.us/RtI/downloads/PowerPoint/LeadershipTraining.ppt

Cox, J., Daniel, N., & Boston, B. O. (1985). *Educating able learners: Programs and promising practices*. Austin: University of Texas.

Delcourt, M. A. B., Cornell, D. G., & Goldberg, M. D. (2007). Cognitive and affective learning outcomes of gifted elementary school students. *Gifted Child Quarterly*, 51, 359–381.

Delcourt, M. A. B., & Evans, K. (1994). *Qualitative extension of the learning outcomes study* (Report No. RM94110). Storrs: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.

Delcourt, M. A. B., Loyd, B. H., Cornell, D. G., & Goldberg, M. D. (1994). *Evaluation of the effects of programming arrangements on student learning outcomes*. Storrs: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.

Florida Department of Education. (2007). *Florida's frameworks for K–12 gifted learners*. Retrieved from http://etc.usf.edu/flstandards/sss/frameworks.pdf

Gagné, F. (1995). From giftedness to talent: A developmental model and its impact on the language of the field. *Roeper Review*, 18, 103–111.

Gallagher, J. J. (1994). *Policy designed for diversity: New initiatives for children with disabilities*. In D. Bryant & M. Graham (Eds.), Implementing early interventions (pp. 336–350). New York, NY: Guilford.

Gavin, M. K., Casa, T. M., Adelson, J. L., Carroll, S. R., & Sheffield, L. J. (2009). The impact of advanced curriculum on the achievement of mathematically promising elementary students. *Gifted Child Quarterly*, 53, 188–202.

Gentry, M., & MacDougall, J. (2010). Total school cluster grouping: Model, research, and practice. In J. S. Renzulli (Ed.), *Systems and models in gifted education* (2nd ed.). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Gentry, M., & Mann, R. L. (2008). *Total school cluster grouping & differentiation: A comprehensive, research—based plan for raising student achievement & improving teacher practices*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Gentry, M., & Owen, S. V. (1999). An investigation of total school flexible cluster grouping on identification, achievement, and classroom practices. *Gifted Child Quarterly*, 43, 224–243.

Greene, M. J. (2006). Helping build lives: Career and life development of gifted and talented students. *Professional School Counseling*, 10, 34–42.

Institute for Research and Policy on Acceleration. (2009). *Guidelines for developing an academic acceleration policy*. Iowa City, IA: Author.

Johnsen, S. K., & Johnson, K. (2007). *Independent study program* (2nd ed.). Waco, TX: Prufrock Press.

Johnsen, S. K., VanTassel—Baska, J. L., & Robinson, A. (2008). *Using the national gifted education standards for university preparation programs*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Kolloff, P. B. (2003). State—supported residential high schools. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 238–246). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Kulik, J. A. (1992). *An analysis of the research on ability grouping: Historical and contemporary perspectives*. Storrs: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.

Kulik, J. A., & Kulik, C.—L. C. (1992). Meta—analytic findings on grouping programs. *Gifted Child Quarterly*, 36, 73–77.

Landrum, M. S. (2001). Resource consultation and collaboration in gifted education. *Psychology in the Schools*, 38, 457–466.

Leonard, L., & Leonard, P. (2003). The continuing trouble with collaboration: Teachers talk. *Current Issues in Education*, 6(15). Retrieved from http://cie.ed.asu.edu/volume6/number1

Loveless, T. (2008). *High—achieving students in the era of No Child Left Behind*. Retrieved from http://www.brookings.edu/reports/2008/0618_nclb_loveless.aspx

Lubinski, D., & Benbow, C. P. (2006). Study of Mathematically Precocious Youth after 35 years: Uncovering antecedents for the development of math—science expertise. *Perspectives on Psychological Science*, 1, 316–345.

Maxwell, M. (2007). Career counseling is personal counseling: A constructivist approach to nurturing the development of gifted female adolescents. *Career Development Quarterly*, 55, 206–224.

Montana Office of Public Instruction. (2009). *Response to intervention and gifted and talented education*. Retrieved from http://www.opi.mt.gov/PDF/Gifted/RtI_GTFramework.pdf

National Association for Gifted Children. (1998). *Position statement: Collaboration between gifted and general education programs*. Retrieved from http://nagc.org/index.aspx?id=462

National Association for Gifted Children. (2010a). *About NAGC positions*. Retrieved from http://www.nagc.org/uploadedFiles/About_NAGC/Redefining%20Gifted ness%20for%20a%20New%20Century.pdf

National Association for Gifted Children. (2010b). NAGC pre—K–grade 12 gifted programming standards: A blueprint for quality gifted education. Washington, DC: Author.

No Child Left Behind Act, 20 U.S.C. §6301 (2001).

Oak Hills School District. (n.d.). *Oak Hills Local School District Response to Intervention framework* (RTI). Unpublished manuscript.

Olszewski—Kubilius, P., & Grant, B. (1994). Social support systems and the disadvantaged gifted: A framework for developing programs and services. *Roeper Review*, 17, 186–191.

Pierce, R. L., Cassady, J. C., Adams, C. M., Speirs Neumeister, K. L., Dixon, F. A., & Cross, T. L. (2011). The effects of clustering and curriculum development on gifted learners' math achievement. *Journal for the Education of the Gifted*, 34, 569–694.

Purcell, J. H., & Eckert, R. D. (2006). *Designing services and programs for high ability students*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Renzulli, J. S. (1986). The three—ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 53–92). New York, NY: Cambridge University Press.

Renzulli, J. S. & Reis, S. M. (2008). *Enriching curriculum for all students* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Roberts, J. L. (2005). *Enrichment opportunities for gifted learners*. Waco, TX: Prufrock Press.

Robinson, A. (2009). Examining the ostrich: Gifted services do not cure a sick program. *Gifted Child Quarterly*, 53, 259–261.

Rogers, K. (1991). *The relationship of grouping practices to the education of the gifted and talented learner*. Storrs: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.

Rogers, K. (2001). Re—forming gifted education: How parents and teachers can match the program to the child. Scottsdale, AZ: Gifted Psychology Press.

Rogers, K. B. (2006). *A menu of options for grouping gifted students*. Waco, TX: Prufrock Press.

Rogers, K. B. (2007). Lessons learned about educating the gifted and talented: A synthesis of research on educational practice. *Gifted Child Quarterly*, 51, 382–396.

Schuler, P. (1997, Winter). Cluster grouping coast to coast. *The National Research Center on the Gifted and Talented Newsletter*. Retrieved from http://www.gifted. uconn.edu/nrcgt/newsletter/winter97/wintr974.html

Scot, T. P., Callahan, C. M., & Urquhart, J. (2009). Paint—by—number teachers and cookie—cutter students: The unintended effects of high—stakes testing on the education of gifted students. *Roeper Review*, 31, 40–52.

Stanley, J. C. (1980). On educating the gifted. *Educational Researcher*, 9(3), 8–13.

Swiatek, M., & Lupkowski—Shoplik, A. (2003). Elementary and middle school student participation in gifted programs: Are gifted students underserved? Gifted Child Quarterly, 47, 118–130.

Terman, L. M. (1922). A new approach to the study of genius. *Psychological Review*, 29, 310–318.

Tieso, C. L. (2005). The effects of grouping practices and curricular adjustments on achievement. *Journal for the Education of the Gifted*, 29, 60–89.

Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed ability classrooms* (2nd ed.). Alexandria, VA: ASCD.

Tomlinson, C. A. (2003). *Fulfilling the promise of the differentiated classroom*. Alexandria, VA: ASCD.

Tomlinson, C. A. (2009). The "patch on" approach to programming is effective. *Gifted Child Quarterly*, 53, 254–256.

Treffinger, D. J., Young, G. C., Nassab, C. A., & Wittig, C. (2004). *Talent development: The levels of service approach*. Waco, TX: Prufrock Press.

VanTassel—Baska, J. (1989). Appropriate curriculum for gifted learners. *Educational Leadership*, 46(6), 13–15.

VanTassel—Baska, J. (2005). Gifted programs and services: What are the nonnegotiables? *Theory Into Practice*, 44, 90–97.

VanTassel—Baska, J. (2006). A content analysis of evaluation findings across 20 gifted programs: A clarion call for enhanced gifted program development. *Gifted Child Quarterly*, 50, 199–210.

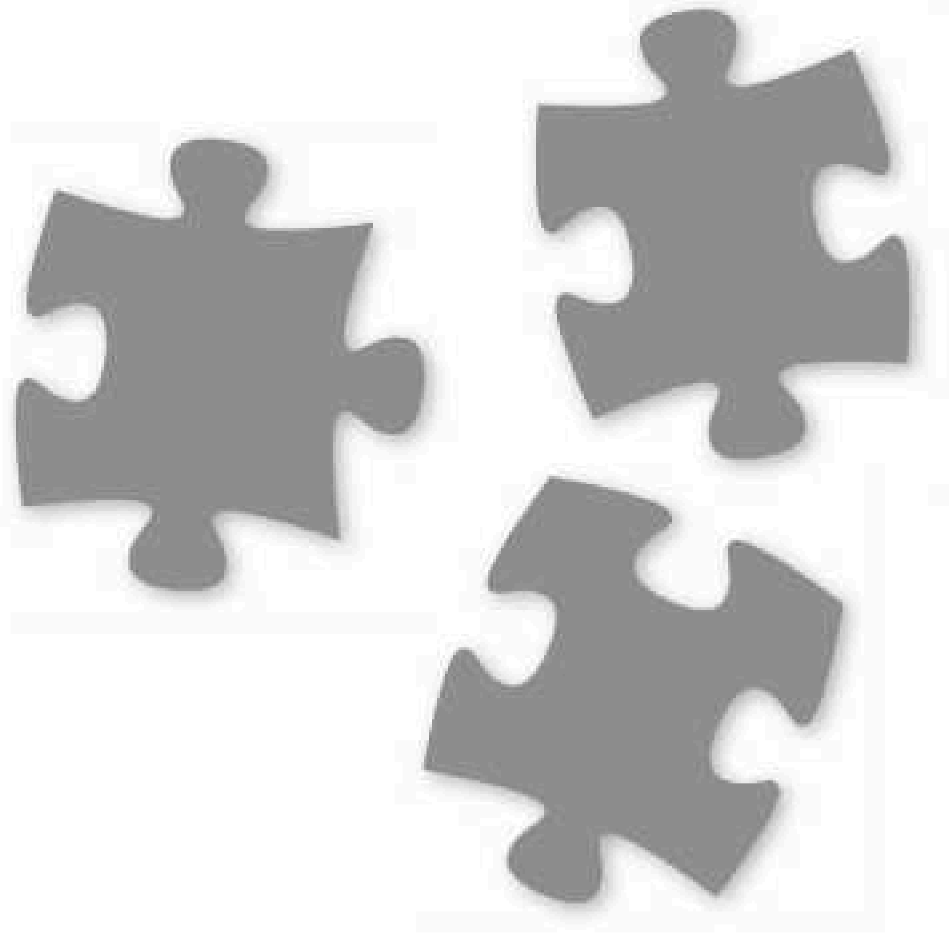
VanTassel—Baska, J. (2009). Gifted programs should stick out like a sore thumb. *Gifted Child Quarterly*, 53, 266–268.

Wallingford Public Schools. (2000). *Gifted and talented program scope and sequence*. Retrieved from http://www.wallingford.k12.ct.us/uploaded/Curriculum/Gifted_ and_Talented_S_&_S_K—12.pdf

Ward, S. B., & Landrum, M. S. (1994). Resource consultation: An alternative service delivery model for gifted education. *Roeper Review*, 16, 276–279.

Wisconsin Department of Public Instruction. (2010). *Wisconsin Response to Intervention: A guiding document*. Retrieved from http://dpi.wi.gov/rti/index.html

Wood, S. (2009). Counseling concerns of gifted and talented adolescents: Implications for school counselors. *Journal of School Counseling*, 7, 1–47.



معيار التطور المهني في تربية الموهوبين: تحديد الأولويات

ساندرا ن. كابلان

هنــاك كثير من المناقشات حول التطوير المهنــي للمعلمين، بعضها يؤيد تقديم تدريب أو تطويــر مهنــي للمعلمين، وبعضهــا الآخر يقف ضد هــذا التوجه. والقضية التــي تبرز هنا هــي التأكيد على الخصائص التي تؤثر في نوعية التطور المهني. وقــد نظمّت هاولي وفاللي (Hawley&Valli, 1999) هــذه الخصائــص بوضوح، وهذه الخصائــص، هي: تنسيق أهداف التطور المهنــي ومخرجات أداء الطالب، ودمج التطور المهني فــي العملية المدرسية الكلية، وتقديم حل تعاوني للمشكلات، وتحديد مخرجات متعددة للطلبة، وتضمين التفاهمات النظرية، وتقديــم خبرات مستمرة دائمة، والتحقق من شمولية عملية التغيير. ويعالج هذا الفصل هذه الخصائص عن طريق عرض ومناقشة الفلسفة والأغراض والإجراءات التي تؤخذ في الحسبان في تخطيط عملية التطوير المهني في تربية الموهوبين وتنفيذها.

التطوير المهني بصفته حافزاً على التغيير: الأغراض، وجهات النظر، النظريات والبحث

يخــدم النمو المهنــي أهدافاً متعــددة للمعلمين، حيث يحدث تغييراً فــي ثلاثة جوانب، هي: معتقدات المعلمين واتجاهاتهم، وممارسات المعلمين الصفية، ومخرجات تعلم طلبتهم، (Guskey, 2002). وقد حدد هارجريفيز (Hargreaves,1994) مجموعة من العوامل التي تدعم عمليــة التغيير، وهي: الاستماع إلى أصوات المعلمين، تجذيــر الثقة بظروف العمل التعاوني، تكويــن بنية تحســن الثقافة لتعزيز التفاعل والتعلم، وتطويــر العلاقة بين الأغراض وعمليات

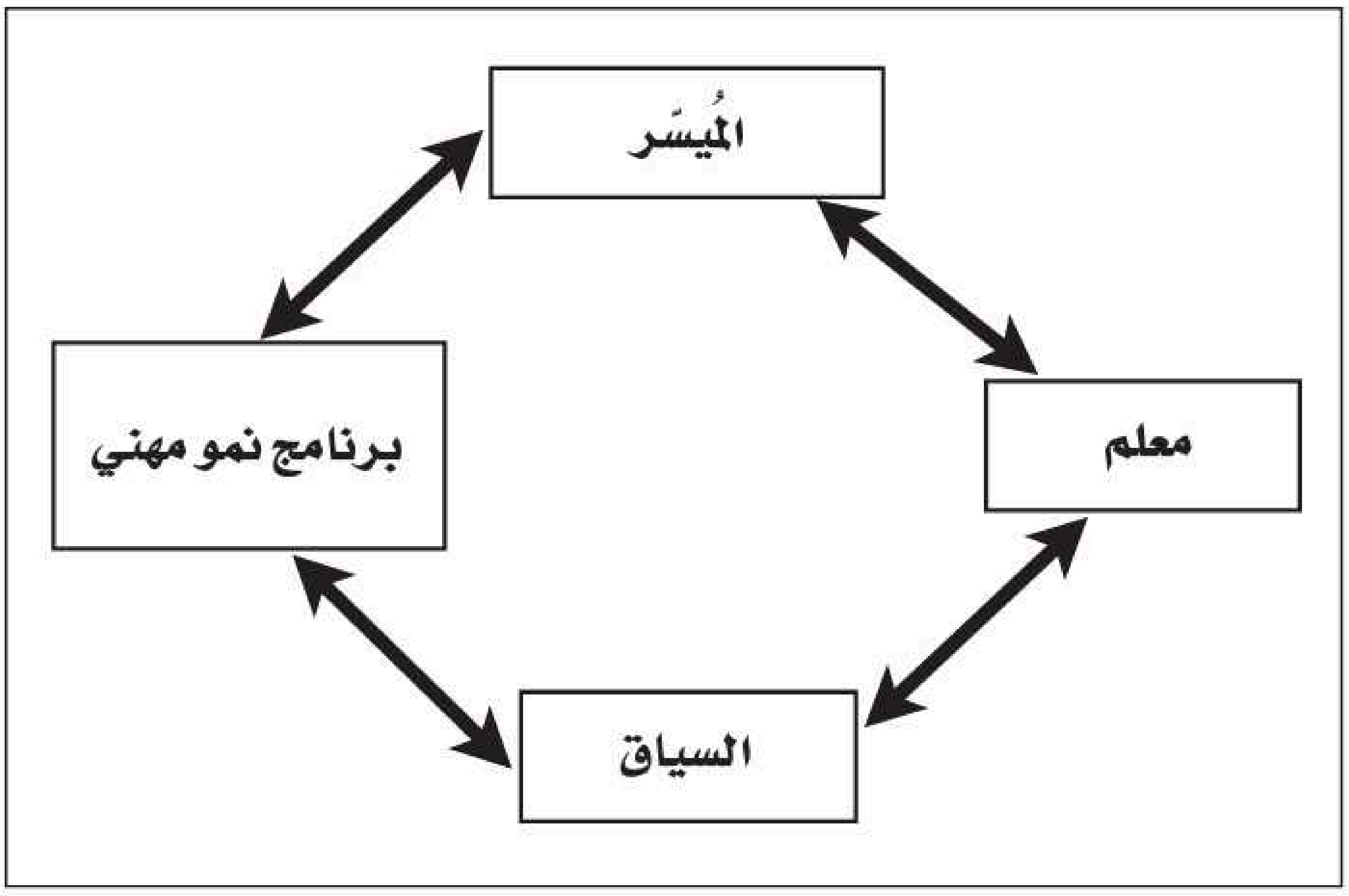
التغيير. وفي الحقيقة، فـإن وصف المعلمين بصفتهم صانعي تغيير يعني تميزهم بالفاعلية، والاعتماد على مهارات محــددة، والقدرة على التنظيم والإعلام والتعاون، والعمل المشترك، والحفــز، والتفاوض، وكسب التأييد: إنهم متعلمون مدى الحياة (Rallis & Rossman, 1995). وقــد حــدد المؤلفون من خــلال تقرير حالة تطــور المعلمين في الولايــات المتحدة وخارجها *Status Report on Teacher Development in the United States and Abroad* (Darling-Hammond, Wei, Andree, Richardson, Orphanos, 2009) إحدى النتائج الرئيسة لدراستهم تتضمن أهمية النمو المهني، بقولهم: «يمكن أن تعزز الطرق التعاونية للتعلم المهني المحترف عملية التغيير في المدرسة لتمتد إلى ما وراء الغرف الصفية». صفحة (5).

وقــد أصبحت التغيرات في أفــكار المعلمين نحو الموهوبيــن، والتغيرات في المتطلبات الاجتماعية والانفعالية والتربوية للموهوبين، والتغيرات في بيئات الموهوبين وممارساتهم هي الأساس لتخطيط المخرجات المتوقعة للتطور المهني وتحديدها في مجال تربية الموهوبين. إن التبريــر الــذي يقف خلف الحاجة إلــى التربية المتمايزة للموهوبين هــو نفسه الذي يقف خلــف تربية المعلمين، حتى يتعرفــوا حاجات التغيير في تربية الموهوبيــن ويعززوها ويعملوا على إدامتها. وتتطلب تربية المعلمين لإعطاء قيمة لهذه التغيرات نموّاً مهنيّاً يعترف بما يكوّن هــذه التغييرات والبرامج الهادفــة لإنشائها. يتطلب تثبيت التغيير مهــارات الفهم والرد على المعارضين، والمعلومات الضرورية لطرح أفكار جديدة ومثيرة، وإدراك أن التغييرات المطبّقة تعتمــد علــى التغيير في ميول الفــرد ونزعاته. وعلى أي حال، فإن التغييــر الفردي الناتج عن الخبرات التربوية في تربية الموهوبين ينبغي أن يكون ذا تأثير مضاعف في التربية العامة من أجل كسب الدعم المباشر لتربية الموهوبين، وتقديم بدائل غير مباشرة للمعلمين جميعهم لقبول وتطبيق ما تعلموه في برامج النمو المهني للموهوبين على الطلبة جميعاً. ويجب أن يقف التغيير بصفته مخرجاً للنمو المهني جنباً إلى جنب مع سلسلة من الأغراض التربوية للنمو المهني.

تعــد أغراض النمو المهني فــي أغلب الأحيــان أكثر وضوحــاً من التفسيــرات الكثيرة والمتنوعــة لما يكوّن خبرات النمو المهني الملائمة، التي صممت لتحقيق هذه الأهداف. وقد حدد دارلنغ هاموند (Darling Hammond, 2009) وزملاؤه خصائص خبرات التعلم المهني الفاعل للمعلمين، التي أشارت إلى أنه تعلم دائم ومرتبط بالممارسة، يدور حول تعلم الطالب، ويرتبط بمحتوى منهاج محدد، ملائم لتحسين المدرسة، والأولويات، والأهداف، ويبني علاقات

عمــل قوية. وقد اعترف بوركو (Borko, 2004) بفشــل النمو المهني في تحقيق أهدافه، وأبرز أهمية استخدام وجهات نظر مفاهمية متعددة، ووحدات متعددة من تحليل وجهات نظر واقعية في تحديد العناصر الرئيسة لأنظمة النمو المهني والوسائط التي من خلالها يمكن أن تدرس هــذه العناصر. وتتضمن عناصر أي نظام ما يأتــي: (أ) برنامج النمو المهني، (ب) المعلمون المتعلمون، (ج) الداعمــون الذين يقودون المعلمين إلى بناء المعرفة والممارسة، (د) السياق الذي من خلاله يبدأ النمو المهني (انظر الشكل 1.8).

اعترف هل (Hill, 2007) في تحليله لإحدى الدراسات التي تشرح النمو المهني الناجح، بأهمية توفر إطار عمل مكثف مكرّس لخبرات تعلم المعلم، والتدريس المحدد بموضوع معين، وتعلُّم الطالب والمطابقة مع أهداف تحسين المدرسة والتوكيد على مجتمع التعلم الجماعي، بصفتها متغيرات ضرورية لتطوير فرص التعلم المهني للمعلمين.



الشكل 1.8: عناصر رئيسة لنظام نمو مهني

أكّــد دارلنغ- هاموند وماكلوغليــن توضع داخل القوس ويراعى هذا في الأسماء الأخرى على ضرورة تركيز التدريب في أثناء الخدمة على إتاحة الفرص للمعلمين لأن «يتشاركوا فيما يعرفونه، ويتناقشوا فيما يريدون تعلمه، وأن يربطوا مفاهيم وإستراتيجيات جديدة بسماتهم الشخصيــة الفريدة» (صفحة 1). وعلى أي حال، فإن إدامــة الفرص المدعومة المتاحة أمام المعلم للاستقصاء، والتعاون، والتأمل، والتجريب المرتبط بالعمل الحقيقي للمعلمين وطلبتهم، جميعهــا تُعــد مكوّنات مهمة في النمو المهني الفاعل. ويرى راشد (Rashid, 2000) أن الهدف

المحـدد هـو تصميم النمو المهني في إطار العمل نفسـه؛ لأن المدرسة هي عبارة عن نموذج مجتمعي، لذا فإن فرص التعلم سوف تظهر على المجموع الكلي للمعلمين وحاجاتهم المحددة، وتقـدم إستراتيجية مفتاحية للمعلم أو تتعامل مع حاجات المعلم الفردية، وتسمح للمعلم بأن يصبح باحثاً إجرائيّاً، ويستخدم مواد منهجية منتجة تحسّن دافعية المشاركين، وتقلّل الفجوة بيـن المدرب والممارس التي يمكن أن تبرز فجأة في خبرات النمو المهني. إضافة إلى ذلك، فقـد قدمت ملاحظـات النمو المهني القبلية والبعدية والمؤتمـرات اقتراحاً لدعم عملية نقل المعلم لما تعلمه من خبرات النمو المهني إلى غرفهم الصفيّة.

وقد نظمت المضامين المستقاة من النظرية والدراسة البحثية ذات العلاقة بالنمو المهني المرتبط بالمعيار رقم 6: التطوير المهني لمعايير برمجة الموهوبين للجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين ما قبل الروضة حتى الصف الثاني عشر، في الجدول التالي (انظر الجدول 1.8).

الجدول 1.8

العناصر الرئيسة للتطور المهني وارتباطها بمعايير خاصة بالتطوير المهني NAGC

العناصر الرئيسة للنمو المهني من النظرية إلى البحث	أمثلة على عناصر رئيسة من المعايير الخاصة بالتطوير المهني NAGC
نظام مستمر لخبرات النمو المهني	1.1.6 يشارك المربون بصورة نظامية في نمو مهني مستمر مستند إلى البحث.
نمو مهني يؤكد على تعلم الطالب	2.1.6 إبراز بيئات وأنشطة تدريسية تشجع الطلبة على التعبير عن السمات والسلوكات المختلفة المرتبطة بالموهبة. 5.1.6 الوعي بالمنظمات والمنشورات المرتبطة بتربية الموهوبين لتعزيز تعلم الطلبة الموهوبين.
تقديم سياقات متنوعة للنمو المهني	3.3.6 استخدام طرق متعددة في تقديم النمو المهني
المعلم المتعلم	3.6 يشارك المربون المتعلمون مدى الحياة في نمو مهني دائم.
الملاءمة مع أهداف تحسين المدرسة	3.1.6 إبراز قضايا رئيسة، مثل معاداة العقلانية والاتجاهات في تربية الموهوبين.

التعاون ودعم الزملاء	4.1.6 يقدم الإداريون المصادر البشرية والمادية التي يتطلبها النمو المهني.
الارتباط بالعالم الحقيقي للمعلمين وصفوفهم.	2.3.6 يتضمن متابعة منتظمة، ويبحث عن أدلة للتأثير في تعلم الطلبة وممارسات المعلم.

خلفية تاريخية: النمو المهني وتربية الموهوبين

يقدّم فهم التطور التاريخي للنمو المهني في مجال تربية الموهوبين الخلفية حول كيفية تعزيـز أهمية تدريب المعلـم للحاضر والمستقبـل. ويمكن القول إن تدريـب المعلم من أجل إعداده لتدريس الموهوبين ظل لسنوات طويلة قضية من دون حل في ميدان تربية الموهوبين. ففـي تقريره الذي رفعه إلى الكونغرس، تحدث مارلاند بالتفصيل عن المعادلة الإلزامية بين البرامـج الناجحة للموهوبيـن والإعداد المتخصص لمعلمي الطلبـة الموهوبين. لقد أُنيطت إلى معهد التأطير القيادي الوطني/الولاية للموهوبين والموهوبين الذي تأسس في السبعينات بمنحة من الاتحاد الفيدرالي ، مهمة تعزيز تربية الطلبة الموهوبين عن طريق تقديم نمو مهني للولايـة وللوكالات المحلية، وتوزيع المنشورات لدعم تدريـب المعلمين والإداريين المسؤولين عـن تربية الموهوبين. وقـد نشطت الوكالة وعي المواطنين واهتمامهم في إبلاغ المربين عن الحاجات الملحة للموهوبين والمعلمين الذين يعلمونهم. وتتضمن ترتيبات التدريب مؤتمرات وطنية، ومعاهد صيفية، وورشات عمل، أصبحت نماذج تحاكيها الوكالات الأخرى. وقد كانت الملامح الأساسية لهذه الخبرات التدريبية التوازن بين الوضع الحالي والاقتراحات المدركة مـن أجل تهيئة ظروف مثالية لتربية الموهوبين، والطلبـة الموهوبين، وعروض لوجهات نظر جمعيـة للخبراء الحاليين في المجال وتوضيح الأدوار المتوقعـة من المربين الذين يتحملون مسؤولية تربية الموهوبين داخل الصفوف والمدارس والمناطق ومؤسسات الولاية.

ناقشـ جالاجـر (Gallagher, 1975) الحاجـة إلـى التأكيـد على قضايـا محتوى وطرق تدريـس ملائمـة؛ لتقديم فرص تدريـب مستمرة للمعلميـن والاستشارييـن والمشرفين على برامـج الموهوبيـن. «للأطفـال الموهوبيـن الحـق فـي أن يتعلموا علـى أيدي معلميـن أُهّلوا خصيصـاً لتعليـم هـؤلاء الأطفـال» (Tannenbaum, 1983, p.464). ومـن المثير للاهتمام القـول إن هـذه العبارة تـوازي متطلبات قانون عـدم إهمال أي طفل بتوفيـر معلمين مؤهلين

علــى نحو عال في مجال التربية العامة. وقد وضحت فــي نشرة التميز الوطني: قضية تطوير الموهبــة الأمريكيــة National Excellence: A Case for Developing America's Talent (U.S Department of Education, 1993) الحالــة المستعجلــة للاعتــراف بتربيــة الطلبــة الموهوبيــن. ويؤكــد الفكر التربوي علــى تطوير المعلميــن: إذ يجب أن يتلقــى المعلم تدريباً أفضــل في كيفيــة الوصول إلى منهاج عالي المستوى، حيث يحتــاج المعلمون إلى مساندة من أجــل تقديم تدريس يتحــدى الطلبة جميعهم بكفايــة. وتجدر الإشارة هنا إلــى أن هذا الأمر لا يفيــد الطلبــة ذوي الموهبــة المتميــزة فقــط، بل أيضــاً الطلبة فــي أي مستــوى أكاديمي. (U.S Department of Education, 1993.p.3)

وتؤكــد التوقعات أن يكون المعلم مؤهلاً لتعليم الطلبة الموهوبين على تحديد الفئة التي ينبغي أن تُدرّب لتعليم هؤلاء الطلبة، وتتنبأ بالإجابة عن الأسئلة الآتية: (أ) هل ينبغي أن تتوقع مــن المعلمين جميعهم أن يكتسبوا كفايــات تعليم الطلبة الموهوبين، (ب) ما الكفايات الأكثر ارتباطــاً بالمعلمين الذين يعلمون الطلبــة الموهوبين في بيئات مختلفة: الصفوف المتجانسة مقابــل الصفوف غيــر المتجانسة، صفوف الانسحاب أو صفوف اليــوم الخاص، و/أو برامج داخل المدرسة أو خارجها ؟ (ج) ما أنواع برامج التدريب في أثناء الخدمة و/أو قبلها، الأكثر ملاءمة فــي تسهيل متطلبات مختلف المعلمين الذين عينوا مباشــرة أو بصورة غير مباشرة لتعليــم الطلبة الموهوبين؟ وقد وصــف كلارك(Clark, 2008) مدى الخبرات التي يتعين على المعلميــن اكتسابها من خلال الكفايات الوثيقة الصلة بأدوارهم بصفتهم مربين للموهوبين: بــدءاً من ورشات العمل والمؤتمرات علــى صعيد الولاية أو المنطقة التي ترعاها، إلى الفصل الجامعي المكثف الذي يمنح المعلم بعدها شهادة أو درجة.

المعلمون بصفتهم متعلمين:
تطوير خبراء في تربية الموهوبين

حجــب المصطلح المرتبط بتربية الموهوبين المخرجات المتوقعة من تدريب المعلمين خــلال السنوات السابقة. فعلــى سبيل المثال: قدّم انتشار مفهــوم التدريس المتمايز بصفته مصطلحــاً قابــلاً للتطبيق فــي التعامل مع الحاجــات الفرديــة للطلبة جميعهــم، الدافع إلى التوســع في حاجة معلمي التربية العامة لتلقي التدريب واستيعابه في مجال تربية الموهوبين.

وعلـى أي حـال، يفترض بعض المربيـن أن مصطلحي التمايـز (differentiation) والمنهاج المختلـف الخاص بالموهوبين (different curriculum for the gifted) يستخدمان بالتبادل. وهنـاك دليـل واضـح لإدراك أن أحد المخرجـات الرئيسة للنمـو المهني هـو توضيح معنى المصطلح المرتبط بالمنهاج والتدريس للطلبة الموهوبين. ويفند المدخل الحالي للاستجابة للتدخـل (RtI) أيضاً قضيـة المصطلح وعلاقتهـا بتدريب المعلمين.تاريخيـاً، لقد أدى حتى مصطلـح موهوب فـي إحداث غموض بيـن المعلميـن المتخصصين في تربيـة الموهوبين. لذلـك، فـإن استخـدام أنمـاط لغوية فـي التدريب مهم جـداً في توفيـر فهم شامـل لتربية الموهوبين.

وعمومـاً، فإن تزويـد المعلمين بالمعرفـة الأساسية لتربية الموهوبيـن يمكن أن يوازي المعلومات المرتبطة بكيفية تعلم الناس.(Donovan, Bransford, & Pellegrino, 2000) وقد أشـار المؤلفون استنـاداً إلى الفروق بين الخبير والمبتدئ، إلـى أهمية تنظيم المعلومات في تعليم معرفة أساسية أو ما يسمى بجسم المعرفة، وذلك من خلال: استخدام الأفكار الكبيرة، والمفاهيـم المهمة لتحقق فهماً فـي مجالٍ ما، وتقديم معلومات ظرفيـة أو سياقية، وتشجيع الاعتراف الواضح بمشكلات المجال، واستخدام إستراتيجيات طرق تدريس ملائمة لتسهيل فهم المعلومات وتطبيق القدرة على مراقبة مستوى الفهم الشخصي لفرد ما (ما وراء المعرفة). وقد شرح دونوفان وآخرون (Donovan et al, 2007). بصورة أوضح مفهوم «الخبراء المتكيفون» بصفتهـم أفراداً قادرين على الاكتساب المرن للخبرات الجديدة وأن يصبحوا متعلمين مدى الحيـاة. وعندما يخطط المربون للتطوير المهني المرتبط بتربية الموهوبين، فإنهم يشيرون إلى أن تطوير المعلمين بصفتهم خبراء يمكن أن يقود إلى قرارات حول كيفية تنظيم وعرض المحتـوى الأساسي أو أساسيـات تربية الموهوبين. الجدول (2.8) هو عبارة عن مثال على أن تحديـد الخبـراء يمكن أن يستخدم في تعلّـم بعض المفاهيم الكبيرة فـي خطة تطوير مهني لتربية الموهوبين.

الجدول 2.8

تحديد خبراء لتقديم معرفة ضرورية

تطوير الخبراء	تقديم معرفة ضرورية لتربية الموهوبين
إبراز الأفكار الكبيرة والمفاهيم المهمة للتعريف في مجال: الاختلاف مقابل التمايز	• تعريف سمات الموهوبين. • توضيح الاختلاف بين المنهاج العادي أو المنهاج الأساسي والمتمايز.
عقد مناظرة لتسهيل حل المشكلة: ما الذي تعطيه المدرسة قيمة عالية؟ هل هو تطوير الذكاء؟	• ربط تعريفات الإبداع والذكاء بأهداف تربية الموهوبين، تحديد الإجراءات وتطوير منهاج متمايز.
تشجيع المعلمين على أن يصبحوا خبراء.	• ابتكار خبرات للمعلمين للمشاركة في الاختيار الذاتي للموضوع للدراسة المستقلة ضمن مجال معين، مثل التحديد وتطوير المنهاج، وتصميم البرنامج، وما شابه ذلك.

ومما تجدر الإشارة إليه أن للمدركات السابقة التي يحضرها المعلمون معهم إلى التعلم الجديد تداعيات على إنجازاتهم. وبغض النظر عن الأسباب التي تقف وراء مشاركة المعلم في النمو المهني، فإن كل فرد يشارك في الحدث بمدركات سابقة حول الموهبة، والأطفال الموهوبين، وحاجاتهم التعليمية. ويمكن تجذير هذه المفاهيم مهنيّاً و/أو شخصيّاً. مثلاً، فإن الاعتقاد أن تعليم المتعلمين الموهوبين أسهل أو أكثر صعوبة من أنواع المتعلمين الآخرين يمكن أن يعيق الفهم الواقعي لطبيعة الموهبة ودور معلمي الموهوبين. ويمكن أن تؤدي العروض التي تجعل المشاركين يواجهون المعرفة الأساسية التي يحضرونها معهم إلى خبرات النمو المهني إلى التخلص من المفاهيم الخاطئة أو تصحيحها، وتهيئ الأساس لبناء التعلم الجديد.

الشكل (2.8) هو جزء من عرض يهدف إلى مواجهة بعض الطلبة التقليديين، إضافة إلى رسـم صورة مميزة للطلبة الموهوبين، وذلك بغرض تنشيط المناقشات التي تجعل المعلمين قادرين على إبراز ردود فعلهم على سلوكيات الطلبة الموهوبين.

الشكل 2.8: مناقشة التفوق

يوفر استخدام المقالات القصيرة أيضاً حافزاً للمعلمين على الاعتراف بأفكارهم السابقة وتداعيات هذه الأفكار على إدراكهم لأنفسهم بصفتهم معلمين للموهوبين، ولطلبتهم الموهوبين بصفتهم متعلمين. وتظهر المقالات القصيرة بوضوح أيضاً الدور الذي يجب أن يؤديه المعلم للاستجابـة بفاعليـة لمظاهر صفات الطلبـة الموهوبين التي أشير إليها فـي الأدب النظري الكلاسيكي الذي يصف الموهبة والموهوبين (انظر الشكل 3.8).

ملف حالة بليندا Belinda's Case File

يقرأ المعلم بحرص العنوان كاملاً «الموهوب» (gifted) موضحاً حاجات بليندا (Belinda) واهتماماتها وقدراتها.

حاجات	تأقلم اجتماعي مع الأقران الموهوبين لتقليل المنافسة بين زملاء الصف.
اهتمامات	يفضل المحاولات الفنية
قدرات	99% رياضيات، عند مستوى الصف نفسه في القراءة.

لقد أظهر مراجعة سلوك بليندا (Belinda) في الصف غطرسة دائمة مع الزملاء. «أنا أعتقد أنك لا تستطيع أن تفعل ذلك»، ردة الفعل السريعة هذه أصبحت معروفة لزملاء بليندا.

وترفض مساعدة المعلم باستهجان مع ملاحظة: أنا لا أريد مساعدتك.

عمل الرياضيات غير مكتمل وغير مرتب.

تشكو الطالبة من أن العمل سهل جدّاً- ممل.

الشكل 3.8 استخدام المقالات القصيرة في تحديد الموهبة

مشكلات الممارسة

يمكن القول عموماً إن الحاجة إلى النمو المهني قضية غير قابلة للنقاش، لكن تأثيرات النمو المهني هي القضية التي خضعت للنقاش. وقد ذكر جوسكي (Guskey,1986) أن النمو المهني للموظفين تميّز تاريخيّاً بالاضطراب والصراع والانتقاد. حيث توجهت الجهود نحو التحسينات المدرسية والإصلاحات المتعلقة بالاهتمامات، وكذلك الاهتمام بصقل التطور المهني بصفته وسيطاً لتحسين المدرسة. وعلى أي حال، فإن الاعتراف بمشكلات الممارسة التي تحيط بالنمو المهني يمكن أن تصبح خطوة أولية لإصلاح التطور المهني. وهذه المشكلات هي:

- كثيراً ما يُنظر إلى فرص التطور المهني من خلال ثنائية: إما تكليف أو مشاركة تطوعية، أو امتثال لمحتوى محدد ومجموعة طرق تدريس مقابل تشجيع المرونة والتكييف الإبداعي لمادة المنهاج، وإما توقع تلقي مكافأة داخلية أو مكافأة خارجية من الحاضرين.

- غالباً ما تكون العلاقة بين كيفية تعلم المعلمين ضمن سياق خبرات النمو المهني، وكيف يعلّم المعلمون أنفسهم طلبتهم في سياق غرفهم الصفية غير مترابطة بوضوح، وهذا يؤدي إلى خطأ في المقابلة بين التوقعات والتنفيذ.
- يهمل الأفراد المختلفون- المعلمون- الذين صُمّم لهم البرنامج، برامج النمو المهني في أغلب الأحيان أو يتجاهلون المدخلات.
- يُختار مُيسّرو خبرات النمو المهني في بعض الأوقات بسبب بعض الخصائص مثل أسلوب التقديم من دون النظر إلى أهميته وقيمته بالنسبة إلى تعلّم المعلم.
- يعفي تقويم خبرات النمو المهني المشاركين في بعض الأحيان من تقييم أدوارهم بصفتهم متعلمين خلال عملية النمو المهني ومسؤولياتهم في نقل التعلم إلى صفوفهم. ويؤكد التقييم بدلاً من ذلك، على الرضا فيما يتعلق ببعض البنود، مثل: المكان، الزمان، غزارة المواد الموزعة خلال برنامج النمو المهني.
- لا يوجد نص دائم يؤكد على أن المعارف والمهارات التي يتطلبها تقييم خبرات النمو المهني في غرفة الصف وتيسيرها وترجمتها تُعدُّ جزءً لا يتجزأ من برنامج التطوير المهني.
- من الصعب التحقق من الدليل على تغير المعلم بصفته نتيجة للمشاركة في النمو المهني، وأن إدامة هذه التغيرات يمكن أن يكون أمراً بعيد المنال.
- هناك فرق بين استدخال (internalization) التعلم أو دمجه (integration) في خبرات النمو المهني والعروض السطحية الظاهرة، أو المصطنعة للتعلم في أثناء ملاحظة المعلم في غرفة الصف.
- التأكيد المعاصر المبالغ فيه بقوة على مخرجات الطلبة المعرفية المرتبطة بعلامات الاختبار، يمكن أن تمحو مخرجات الطلبة الشخصية والاجتماعية التي تظهر أيضاً من مشاركة المعلم في أنشطة التطوير المهني.

تحفّز كل مشكلة عامة من مشكلات الممارسة على اختبار القضايا التي تسهم في خبرات المعلم الناجحة أو تكبحها. ويسمح الوعي بالمشكلات العامة للممارسة بالتعريف المحدد للخبرات وتطبيقها على تدريب معلمي الطلبة الموهوبين. وعلى أي حال، فإن الاعتراف بمشكلة الممارسة يقدم الخلفية المناسبة للتحقق من مجال خبرات التطور المهني لمعلمي الموهوبين وتتابعها (انظر الجدول 3.8).

الجدول 3.8

مشكلات الممارسة

مشكلات الممارسة	تداعيات النمو المهني في تربية الموهوبين	أمثلة
الحاجة إلى الوضوح المتعلق بمركز الاهتمام أو الهدف من النمو المهني.	ميِّز بين المخرجات العامة مقابل المخرجات المحددة المشتقة من الحضور.	توقع النمو المهني في السادس من شهر مايو هو تكيف مواد العلوم في الصفوف 3–8 لتلبي حاجات الطلبة الموهوبين ذوي الاستعدادات الخاصة في مادة العلوم. سوف تطور خطط الدرس وتوزع على المشاركين.
شمولية التعليم في مراحل التخطيط لخبرات النمو المهني.	إهمال مشاركة المعلمين في التخطيط لخبرات النمو المهني يجعلهم غير قادرين على الربط الذهني بين الخبرات، وتحللهم من الالتزام بتطبيق ما عُرض في برامج النمو المهني في غرفة الصف.	"نحن نحتاج إلى صوتك". نظمت خطط برنامج النمو المهني الآتي المتعلقة بالحاجات الاجتماعية الانفعالية للموهوبين. نرجو أن ترتب الموضوعات المذكورة في القائمة، وتعيد القائمة إلى مكتب الموارد البشرية يوم الاثنين الموافق العاشر من يناير حتى يؤخذ صوتك في الحسبان في التخطيط لهذا الحدث.
نقص متابعة النمو المهني لا يؤدي إلى التحقق من التطبيق العملي لما جرى تعلمه من أجل المواقف الصفية	يجب أن تتابع الأنشطة من خلال برنامج دائم، لذا فإن التدخل مرة واحدة لا يقود إلى فهم خاطئ لكفاية المعلم وإخلاصه لما قدم خلال خبرات التطور المهني. هناك مجموعة من الطرق لمتابعة المعلم. يجب إبراز كل طريقة من هذه الطرق من أجل تطبيقها وديمومتها طوال الوقت.	نموذج تقييم الحاجات: نتيجة لمشاركتك في ورشة العمل هذا اليوم، يرجى تحديد نوع المتابعة التي ستلبي حاجاتك على نحو أفضل من أجل نقل ما تعلمته اليوم إلى غرفة الصف. التوضيح العملي في غرفة الصف. تحليل فيلم فيديو لأحد دروسي باستخدام طريقة تدريس تعلمتها خلال هذه الورشة. دعوة إلى مؤتمر لمناقشة مدى تقدمي في تطبيق الطريقة. استشارة بعد الدوام المدرسي مع منسق برامج الموهوبين لمناقشة مدى التقدم الذي أحرز في تطبيق الطريقة.
أدى نمط العرض الذي استخدمه الميسّرون خلال برنامج النمو المهني إلى جعل المعلمين متعلمين سلبيين، والنمو المهني غير فاعل.	إيلاء أهمية خاصة للتعليم الذي يشجع على التعلم النشط، ويسهل على المتعلمين بناء تعلمهم الخاص.	جدول أعمال ورشة اليوم على التعلم الاستقصائي للطلبة الموهوبين: العمل في المجموعة المحددة المكونة من أعمار مختلفة لتحليل مجموعة الدرس باستخدام الاستقصاء. «انتظر قليلاً» بعد مراقبة عرض درس الاستقصاء، ثم أجب عن السؤال الآتي أو ناقشه: هل هذه طريقة ملائمة لتحفيز المتعلمين الموهوبين؟ التخطيط للدرس: يتطلب العمل مع شريك مسودة درس في أي موضوع يطبق طريقة الاستقصاء الملائمة للمتعلمين الموهوبين.

تضمينات للتطوير المهني: تخطيط الحاجات وتقييمها

توجه مجموعة من الكلمات المفتاحية في أغلب الأحيان القرارات المرتبطة بالتخطيط والنمو المهني: لماذا، ماذا، كيف، وأين. بصورة أكثر تحديداً، وتستخدم هذه الكلمات المفتاحية لتأطير الأسئلة حتى تفصح بوضوح عن خبرات النمو المهني: (أ) لماذا تعد خبرات النمو المهني مهمة وأساسية لرسالة تربية الموهوبين وأهدافها؟ (ب) ما الملامح الخاصة والعامة لخبرات النمو المهني التي تؤثر في ممارسات المعلمين وتعلم الطلبة الموهوبين؟ (ج) كيف تحسن خبرات النمو المهني الخبرة المهنية للمشاركين التربويين؟ (د) ما الوقت المثالي لجدولة خبرات النمو المهني؟ تجدر الإشارة إلى أن الإجابة عن هذه الأسئلة يجب أن تكون مدعمة بالأدلة المقدمة من بيانات تقييم الحاجات الفردية أو الجماعية التي تظهر حاجات المعلمين والطلبة وأولياء الأمور و/أو أعضاء المجتمع. وحتى يكون النمو المهني فاعلاً، فإن خبرات التطوير المهني تتطلب وجود فكرة مركزية أو بؤرة تركيز. ويجب إدراك التركيز بصفته هدفاً أو مجموعة من الأهداف التي يمكن تحقيقها خلال سلسلة متتابعة من خبرات النمو المهني ضمن جدول محدد بإطار زمني. ويشار هنا إلى أن خبرات النمو المهني العرضية أو المنفردة غير المترابطة لا تسمح بتطور الكفاية. ويعود ذلك في أغلب الأحيان، إلى حقيقة أن مثل خبرات التعلم هذه تقدم عرضاً مرة واحدة يثير حماسة المشاركين واهتمامهم لتحقيق الكفاية هي حقيقة خاطئة. ويمكن أن ينصب التركيز في آن واحد على معايير برمجة متعددة إذا صنفت في مجموعة عنقودية، أو حُزمت لتعزيز هدف متناغم.

يقدم تنوع مصادر البيانات وجهات نظر مختلفة يمكن استخدامها في تقرير مجال تركيز خبرات النمو المهني. وعلى أي حال، يجب أن تكون حصيلة البيانات جميعها لتقييم الحاجات عبارة عن معلومات لمعالجة حاجات النمو المهني الواقعية مقابل الحاجات المدركة، والتمايز بين العناصر القابلة للتفاوض وغير القابلة للتفاوض في النمو المهني، وتفصيل المخرجات قصيرة المدى مقابل المخرجات طويلة المدى المتوقعة من خبرات النمو المهني (الجدول 4.8).

تأسيس العلاقة بين النمو المهني وإمكانات المشاركين

إن علاقة عدم التطابق وعدم الارتباط الموجودة بين خبرات التطوير المهني والمهنيين الذين صممت هذه الخبرات لهم، من الشكاوى الدائمة التي يثيرها المربّون. لذلك، أدى ضم المشاركيـن المستهدفين إلى عضوية لجنــة التخطيط إلى التخفيف من انعدام الارتباط بين المشاركيـن والتطوير المهني وزاد من دعم المشاركيـن اللاحقين لخبرات التطوير المهني. لقد طرح تشكيل لجان التطوير المهني ومجموعات التعلم الصغيرة المكلفة بتخطيط التطوير المهني، بصفتها وسائل لربط مساهمة المشاركين بمراحل تخطيط التطوير المهني. لذلك، فإن إشراك المربين في مهمة ترتيب الموضوعات المحتملة حسب الأولوية لتقديمها في أثناء إحـداث النمو المهنـي، يعد طريقة أخرى تجعل المشاركيـن المحتملين يشاركون في مراحل التخطيط.

إن تقديـم مجموعة أو قائمة من الأغراض والنماذج المختلفة للنمو المهني يمكن أيضاً أن يزيف العلاقة بين الممارسات الممكنة وخبرات النمو المهني. ويشار هنا إلى أن النظر إلى خيــارات متنوعة معقولة، يوسع من إمكانات المربيــن في اختيار خطط محددة النمو المهني وتصميمها. ويعبر كثير من المربين عن استيائهم من خبرات النمو المهني المقدمة لهم التي لا تلبــي حاجاتهم. ومن المهم أيضــاً أن نأخذ في الحسبان المحددات الأكاديمية، ومحددات الوقت، والمصادر، إضافة إلى المحددات الاقتصادية التي تحكم عملية صنع القرار والتأثير فــي تخطيط خبرات النمو المهنــي. وهذا يسمح للمشاركين المحتمليــن في تعرف القرارات المتعلقة بخبرات النمو المهني التي تتسق مع عوامل مختلفة مضبوطة وغير مضبوطة، وتمنحهم الفرصة لإدراك أن النمو المهني يستند إلى حقائق لا إلى نزوات صانعي القرارات الرئيسيين.

الجدول 4.8

مصادر البيانات وحاجات النمو المهني

مصدر البيانات	أمثلة على العلاقة بين البيانات وحاجات النمو المهني
برنامج الموهوبين/النابغين: نص الرسالة والأهداف	تحديد المنهاج والجوانب التدريسية المهملة أو الضعيفة
بيانات مسحية أو استبانة تظهر الاستجابات لملامح البرنامج، والخدمات والانطباع المدرك من المربين وأولياء الأمور و/أو الطلبة.	تحديد أدوار ومسؤوليات واضحة للأفراد لإدارة البرنامج.
العلامات المأخوذة من المعايير العادية والمعيارية و/أو اختبارات المعلمين المطورة.	تلخيص العلاقة بين التوقعات الأساسية والمتمايزة للتعليم والتعلم.
بيانات المقابلة التي حصل عليها من المعلم والطالب وأولياء الأمور والمجموعات المكثفة.	تحليل الاختلافات بين الممارسات ومحتويات المنهاج.
تحليل أمثلة عمل الطالب.	التحقق من الحاجات التعليمية والبيئية لتعزيز مخرجات الطلبة المتمايزة.
تتضمن ملاحظات التعليم والتعلم ضمن الغرف الصفية الطلبة الموهوبين/النابغين.	تحديد أثر الامتداد من الموهوبين إلى التربية العامة.
تقويم خبرات النمو المهني التي نفذت سابقاً.	تطوير ميثاق ملاحظة للزيارات الصفية.
مراجعة المنهاج والمراجع التدريسية والمواد.	تقرير العلاقة بين النفقات المالية وحاجات البرنامج.

هناك طرق عدة لإطلاق عملية اتخاذ قرارات جمعية لإعداد مسودة خبرات النمو المهني. تستخدم كل هذه الطرق بطاقات مصنفة حسب الموضوع وعملية فرز (انظر الشكل 4.8).

يقدّم هذا المتصل وسيلة يكتب من خلالها جوانب حول موضوعات مرتبطة بمعايير تربية الموهوبين على بطاقات بمساحة 5×5، وتفرز استناداً إلى قيمتها المدركة من مجتمعات المشاركين المختلفة. ويمكن أن تحدد البطاقات الجوانب الرئيسة التي أوصى بها فانتاسل-باسكا (VanTassel-Baska, 2003) كي تُضمّن في النمو المهني لمعلمي صفوف التربية العامة:

التقييم التشخيصي لمستوى المعرفة لـدى الطلبة، والمستويات التدريسية الملائمة، اختيار المـواد التدريسية، طرائق تجميع الطلبـة وتفريد التعلم، المعرفة بالتسريع، والتعلم المستند إلى مشكلة.

وهناك طريقة أخرى استخدمت في توليد استجابات جمعية تتعلق بالموضوعات المتنوعة التـي يجب تقديمها وتعزيزها أو توسيعها، ومتى ينبغي أن يحدث ذلك، على نحو ما يظهر في الشكل (5.8). ويلاحظ أن تحليل عملية توزيع بطاقات الموضوعات على المخطط البياني تقدّم الأساس لتقرير حاجات المدخلات لكل من المشاركين ومستوياتها (انظر الشكل 6.8).وهذا المخطـط هو الوسيلـة المستخدمة لإظهار تسلسل الموضوعـات المتضمنة في برنامج النمو المهنـي، وأنواع الميسّرين والمواد التي يتطلبها البرنامـج، والتوقعات لأداء المعلم المشارك خلال حضور برنامج النمو المهني وبعده.

طيف النمو المهني			
درجة القيمة	قليلة الأهمية	مهمة إلى حدٍّ ما	مهمة جدّاً
الإداريون			
معلمو التربية العامة			
معلمو الموهوبين			

الشكل 4.8: طيف النمو المهني

مستوى العرض			
الفئة المستهدفة	**تقديم**	**تعزيز**	**توسيع**
معلمو التربية العامة			
معلمو تربية الموهوبين			
إداريـــون، منسقون، مرشدون			

الشكل 5.8: تقرير البرنامج

اختيار نماذج للنمو المهني

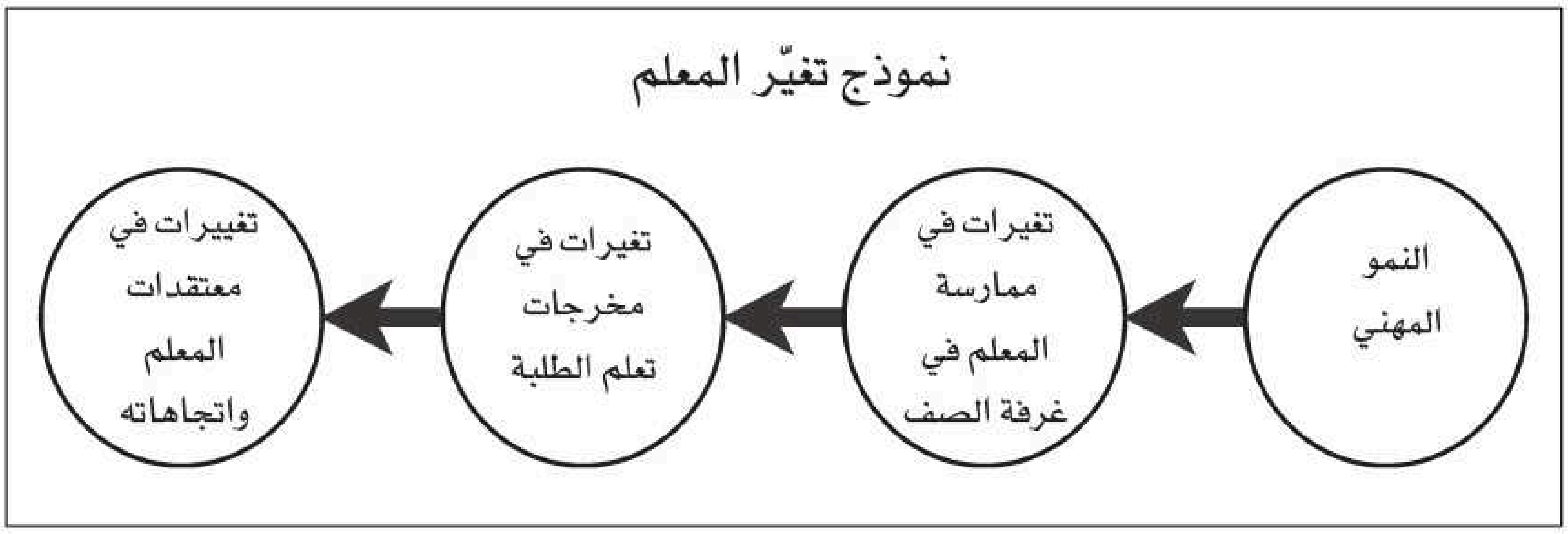
هنــاك كثير من نماذج النمو المهني التي يقترحها الباحثــون والمنظرون. وعلى الرغم من أن كل نموذج نظّم لتحقيق أهدافه في النمو المهني، لكن كل نموذج يؤكد بصورة مختلفة على المكونات التي تكوّن بنيته لتوضيح مقاصده وتفرّده.

نموذج جوسكي

يسلط نمــوذج جوسكي (Guskey (2002 الضوء على معتقــدات الكاتب أن النمو المهني يستند إلى التأثير في تغيير المعلم. والمهم في هذا النموذج هو التسلسل في كيفية ظهور التغيير بوضوح على المعلم. وقد أكد جوسكي أن تغيير المعلم يأتي نتيجة للتنفيذ الناجح للممارسات التي تعلمها خلال النمو المهني (انظر الشكل 7.8)

مستوى العرض			
الفئة المستهدفة	**تقديم**	**تعزيز**	**توسيع**
معلمو التربية العامة		مبادئ التمايز	التعلم المستند إلى المشكلة
معلمو تربية الموهوبين		تنوع بين الطلبة الموهوبين	تنوع بين الطلبة الموهوبين
إداريون، منسقون، مرشدون	إجراءات تحديد غير تقليدية		

الشكل 6.8. أمثلة على برنامج



الشكل 7.8. نموذج لتغيّر المعلم

نموذج تطويري لانخراط المشاركين

تعـد القرارات المتعلقة بدمج المشاركين في النمو المهنـي قضية مستمرة. وأن القرار أيضـاً المتخذ بخصوص المشاركة في فرص النمـو المهني طوعاً مقابل المشاركة من خلال دعوة رسمية، ذو تداعيات مهنية واجتماعية وشخصية. ويشار في هذا السياق، إلى أن هناك أدلة واضحة على وجود اختلاف في مخرجات المشاركين في برامج النمو المهني وفق طريقة المشاركـة، سـواء من خلال فرض المؤسسـات هذه البرامج بالقـوة أو إتاحة فرص الاختيار الذاتي للمشاركة فيها. وعلى أي حال، فقد قادت خبرات المشاركين إلى توفير تصميم لتقرير أي المعلمين الذين سيشاركون في عملية التطوير المهني الهادفة إلى تحقيق هدف معيّن مثل إعداد وتطبيق منهاج متمايز أو اعتماد أسلوب تدريس جديد وممارسته.

هذا النموذج قائم على فكرة دوائر التأثير متحدة المركز. ومع اكتساب مجموعة المعلمين الأولى المشاركين في خبرة تطوير مهني موجهة لهدف محدد، مهارة الطلاقة، فإنهم ينقلون نجاحاتهم ومتاعبهم للآخرين الذين ينضمون كمشاركين جدد. ولعل أحد الملامح المهمة في هذا النمط من نموذج النمو المهني هو تأثير الموجة كل مجموعة من المشاركين تحفز الوعي على العمل الذي تقوم به، وتوسع دائرة الأفراد الذين أصبحوا واعين ومن ثم مهتمين بالالتحاق بفرص النمو المهني. مـن الممكن أن خيار الإنضمام، عندما يـدرك المعلم قيمة التدريب، سوف يزيد من مشاركة المعلمين عندما ينخفض الراشح الإنفعالي ويحترم استعدادهم للتعلّم. هذا النموذج التطويري للنمو المهني يوازي أنماطاً مهمة يطبقها المربون للتحقق من استعداد طلبتهم للتعلم.

نموذج التمايز للنمو المهني

مما لاشك فيه أن النمو المهني للمربين يجب أن يتبع المبادئ التربوية الملائمة نفسها لتربية المتعلمين الشباب. وقد وضّح مفهوم التمايز للمربين ضمن سياق خبرات النمو المهني فـي الجدول(5.8). وعلى الرغم مـن أنه من الممكن ترتيب فرص نمـو مهني منفصلة لتلبية حاجات المعلمين واهتماماتهم وقدراتهم المختلفة، لكن من الممكن أيضاً تقديم هذا التمايز مـن خلال سياق فرصة نمو مهني واحدة، على نحـو ما يشير الجدول (5.8). ويمكن القول إن

أساس نجاح نموذج التمايز للنمو المهني هو الحاجة إلى أن نبيّن هل صُنّف المعلم على أنه معلم مبتدئ أو لديه إلمام أو خبير، أم أن المعلم بنفسه هو الذي حدّد ذلك.

يمكن تنظيم نمو مهني متمايز لملاءمة المعلمين المعينين في نماذج برامج مختلفة. وعلى الرغم من أن معلمي الطلبة الموهوبين جميعهم في حاجة إلى الكفاية في جوانب متشابهة حددت في معايير البرمجة الوطنية للأطفال الموهوبين (NAGC Programming Standards)، لكن درجات مختلفة من التركيز يمكن أن تنسب إلى هذه المعايير في بنى برامجية مختلفة. ومن هنا فإن متطلبات البرمجة وحاجات المعلم إلى التدريب تصبح مرتبطة بتناغم تام بتقرير مجال النمو المهني. ويوضح الشكل (8.8) إمكانية الربط بين تصاميم البرمجة وحاجات المعلمين لتطوير خبرات التدريب.

ويمكن تطبيق خبرات التعلم المتمايزة للاستجابة إلى مستويات خبرات المعلمين ضمن سياق النمو المهني، باستخدام هذا النمط من التقديم خلال الوقت الذي خصص لخبرة التدريب. وينبغي لنا أن نلاحظ أن هذا النمط هو تكرار لنمط التجميع المرن الذي يوصى باستخدامه في تعليم الطلبة الموهوبين ضمن صفوف متجانسة أو غير متجانسة. ويعطي هذا النمط وقتاً للعمل في مجموعات عمل مختلطة، وفي الوقت نفسه في مجموعات ذات قدرات محددة و/أو اهتمامات معينة (انظر الشكل 9.8).

الجدول 5.8

أهداف النمو المهني: إعلام آباء الطلبة الملتحقين ببرنامج الموهوبين وكيفية تلبيته لحاجات الطلبة.

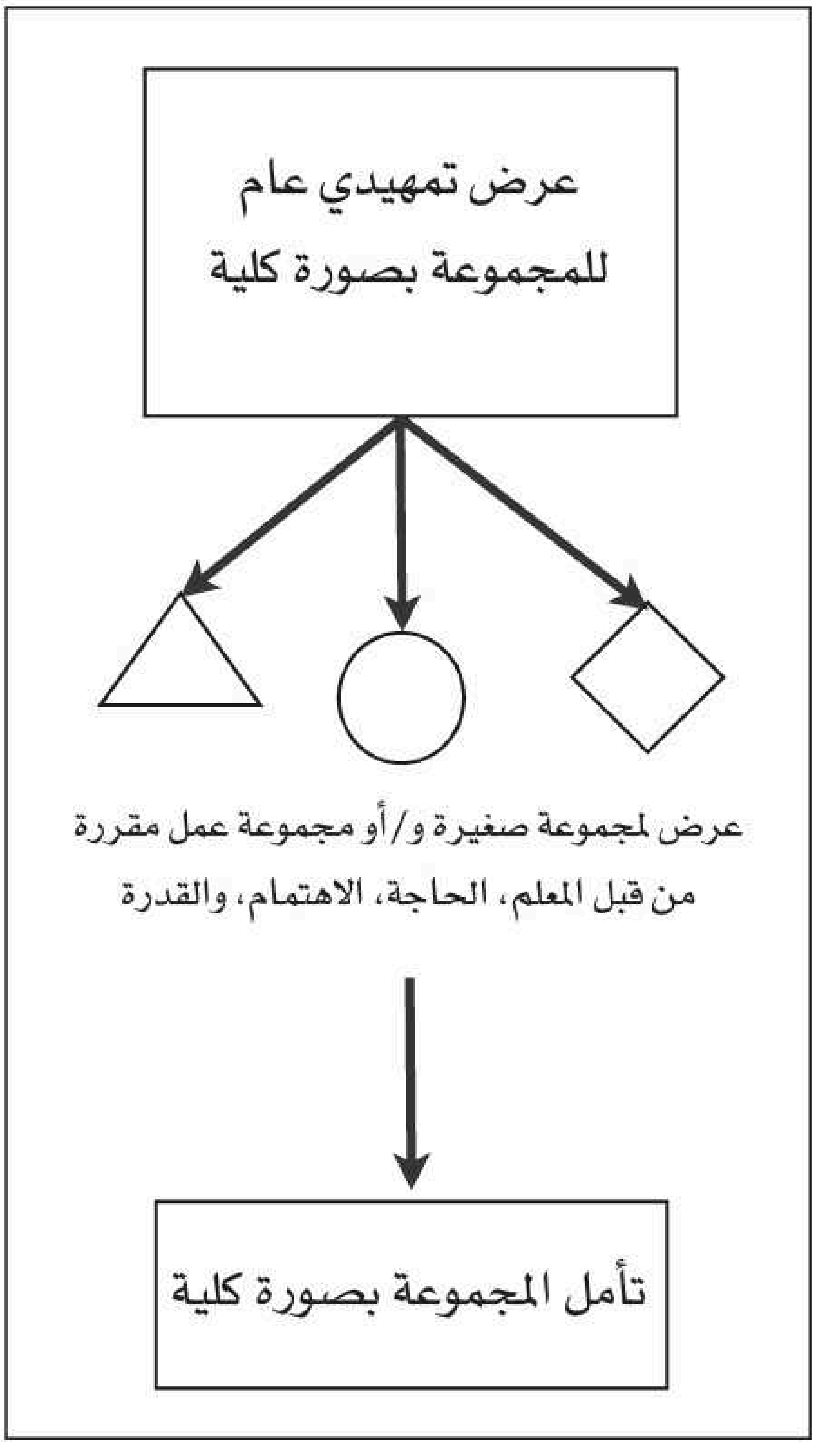
معلم مبتدئ	معلم بخبرة بسيطة	معلم خبير
عرض مطابقة خصائص الموهوبين مع المكوّنات المحددة لبرنام الموهوبين: تجميع، منهاج، وتقييم	عرض لأمثلة عمل الطلبة في تحديد العناصر الأساسية المهمة لبرنامج الموهوبين، وكيف يستطيع الآباء استخدام أمثلة عمل الطفل لبيان المخرجات التي اشتقت من المشاركة في البرنامج.	عرض لكيفية تسهيل برنامج الموهوبين لعملية التطور الأكاديمي والاجتماعي والانفعالي للطلبة الموهوبين. عرض بخصوص ما يستطيع الآباء القيام به لمناقشة العناصر الأساسية المهمة لبرنامج الموهوبين بتطبيق طرق رسمية وغير رسمية.

نموذج برنامج	جوانب الحاجات المستندة إلى المعايير	درجة التشديد		
		ضعيفة	متوسطة	قوية
برنامج السحب	- تجميع - تقييم - حاجات اجتماعية- انفعالية		× × 	 ×
صفوف خاصة نهاريةs	- تجميع - تقييم - حاجات اجتماعية-انفعالية		×	 × ×
تجميع عنقودي في الصف العادي أو غير المتجانس	- تجميع - تقييم - حاجات اجتماعية-انفعالية			× × ×
صفوف ما بعد المدرسة	- تصنيف ضمن مجموعات - تقييم - حاجات اجتماعية-انفعالية	× ×		 ×

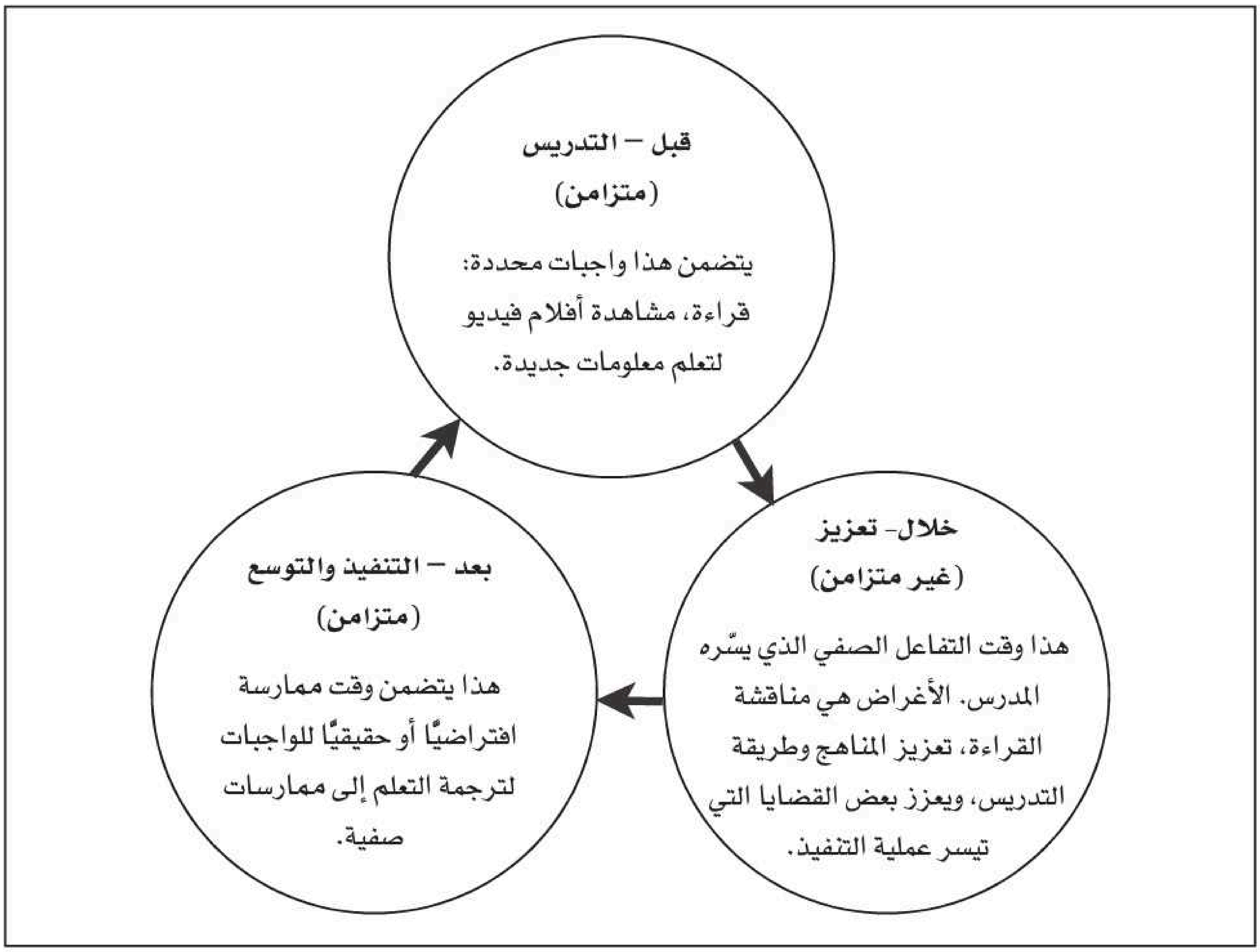
الشكل 8.8. تصميم البرنامج وحاجات المعلمين

نموذج التربية عن بُعد للنمو المهني

يُعزى استخدام تقنية بصفتها وسيطاً لتقديم نمو مهني للفائدة المتوقعة من استخدامها، لكنها مصحوبة بالقلق والشك أيضاً. لقد قلّل التقدم في تقنية من الشك المرتبط باستخدام التعلم الإلكتروني؛ لأن تشديداً أكثر يقع على الطرق التفاعلية نتيجة استخدام تقنية في تقديم تعلم تشاركي فاعل. ويوضح الشكل (10.8) نظاماً تقنيّاً لتقديم التعليم والتعلم عن بعد، ويوضح قدرتـه على تصميـم برنامج تطوير مهني. يستنـد نموذج المراحل الثلاث هـذا إلى برنامج (MAT@USC) الحالي.



الشكل (9.8): نمط لتنفيذ نمو مهني



الشكل 10.8 نموذج MAT@USC ذي المراحل الثلاث لتربية المعلمين (2010-2009)
Three-stage MAT@USC (2009–2010) model of teacher education

وتجدر الإشارة إلى أن استخدام تقنية التعلم عن بُعد (on line learning) يؤدي إلى تقليل كلفة النمو المهني مع الاحتفاظ بالفرص لتقديم خبرات تربوية للمعلمين. وتُعزى الكلفة في أغلب الأحيان، إلى المكان الذي ينفذ فيه التدريب، والبدلاء الذين يحلون مكان المتدربين، وما شابه ذلك من أمور أدت تقليديّاً إلى تآكل النمو المهني المتاح للمربين، وانخفاضه نتيجة استخدام الفرص التي وفرتها فرص التعلم عن بُعد. ويقدم النمو المهني بوساطة التعلم عن بعد للمعلمين الفرص الكافية للإفادة من الخبرات التربوية لتلائم برامجهم وحاجاتهم الشخصية. ومن الأمور التي تتطلب بعض الحذر فيما يتعلق بالتعلم عن بعد، الحاجة إلى التحقق من أن تقنية لا تقلل من التعلم الذي صممت تقنية من أجله. ويصبح الميسرون في بعض الحالات، متيمين بتقنية وينسون أن غرضها هو تعزيز التعليم والتعلم. ومن جوانب الحذر الأخرى، الحاجة إلى معلمين/مستخدمين متجهين على نحو كامل إلى المعايير التي تقود نجاحهم في

استخدام برنامج التعلم عن بعد. وتتضمن مثل هذه المعايير الاهتمام بالأطر الزمنية لتقديم العمل والتمهيد لكيفية حل مشكلات تقنية عند ظهورها.

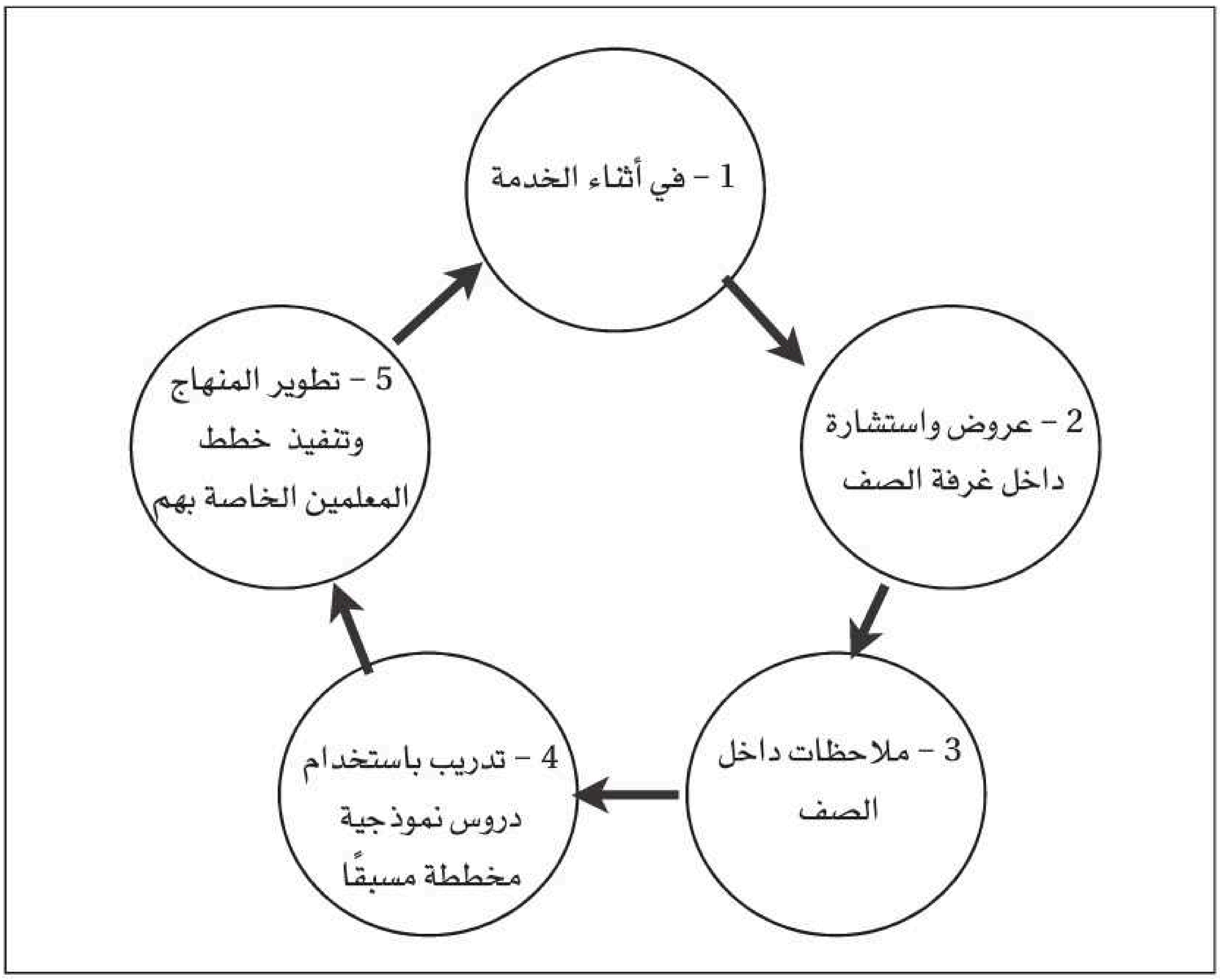
نموذج جافتس جرانت

منحــة جافتس لدائرة التعليم (The Javits Grant Department of Education): كوّنت نماذج التعليم الرامية للتأثير في تحصيل الطلبة الذين تلقوا منحاً للدراسة في جامعة كاليفورنيا الجنوبية، الدافع لتقرير الوسائط المتعددة التي يمكن من خلالها أن تحقق خبرات النمو المهني أهداف المنحة المتمثلة في تطوير الوعي بما لدينا من نماذج التعليم، وارتباطها بتعليم وتعلم المحتوى والمهارات عبر المواد الدراسية، وقدرتها على تعزيز تعلم الاتجاهات والسلوكات لدى الطلبة الموهوبين (انظر الشكل 11.8).

وعلــى الرغم من أن البيانات تشير إلى أن هذا التصميم أثّر على نحو إيجابي في تربية معلمي الموهوبين، لكن هناك بعض الأسئلة المهمة التي لم تُعرض بعد حول تعلم المعلمين، والتي برزت فجأة من خلال تطبيق النموذج، وهذه الأسئلة هي: (أ) متى يدعم المعلم إستراتيجيات تعــزز اعتمادية المعلم بــدلاً من تشجيع استقلاليــة المعلم على ممارسة المهــارات المتعلمة وتوظيفها خلال عملية النمو المهني؟ (ب) ما السلوكات التي تشجع على التحول من مستخدم ناجح للمنهاج إلى مصمم أو منتج ناجح له؟

نموذج الدعم التربوي النشط (Dynamic Scaffolding Model)

وصــف ماثيوز وفوستــر (Mathews and Foster, 2005) نموذجاً يتكون من طبقات عدة يستند إلى المستشارين (انظر الشكل 12.8). حيث إن استخدام المستشارين والموجهين يعزز بصورة أكبر المنحى الشخصي في التدريب.



الشكل 11.8: نموذج جافتس للنمو المهني

الطبقة 1: تقديم فرص النمو المهني التي تشدد على توفير برمجة للمتعلمين المتقدمين.
الطبقة 2: تقديم عمل استشاري للمعلمين على نحو فردي أو في مجموعات.
الطبقة 3: تأسيس شبكات تواصل، تطوير مناهج، وخدمات أخرى.

الشكل 12.8 نموذج مساندة ديناميكي (Dynamic Scaffolding model)

نموذج تدريب المدربين

أصبح نموذج تدريب المدربين شائعاً في الأدب النظري لوصف خيارات لتطوير المهنيين. واستناداً إلى فكرة أن المربين المدربين جيداً يتمكنون من نقل المعارف والمهارات التي أتقنوها إلى الآخرين، فإن نموذج تدريب المدربين يمثل بعض الملامح البارزة للتعلم: (أ) يستطيع الناس التعلم من الآخرين المهمين الأكثر براعة، وهؤلاء الذين يعدون نماذج بالنسبة لهم، (ب) يمكن إيصال التعلم بصورة أكثر فاعلية، ويمكن إدراكه بطريقة أكثر واقعية وعملية عندما يشرك الزملاء الذين لهم أدوار وخبرات مشابهة، (ج) هناك اقتصاد في الكلفة يعزى

إلى تعليم المعلمين زملاءهم. وعلى نحو ما هو الحال في النماذج جميعها، فإن لهذا النموذج كثيراً من المخاوف المرافقة: (أ) فمن المحتمل أن يكون نموذج تدريب المدربين مناظراً للعبة «الهاتف»، حيث تنتشر الرسالة الأصلية عندما ترسل من المستقبل الأساسي إلى المستقبلين الآخرين، وبعد ذلك تتلاشى وجاهة هدف النمو المهني، (ب) يمكن أن يؤدي نموذج تدريب المدربين إلى تحويل السلطة في المؤسسة التربوية. فعلى سبيل المثال، فإن المعلم- المدرب لا يمتلك سلطة التقويم نفسها التي يتمتع بها الإداري. وعلى الرغم من أن المعلم هو الميسر للتعلم، فإن الفرد نفسه لا يعهد إليه في أغلب الأحيان تقييم مخرجات التعلم.

معايير (NAGC) وتخطيط النمو المهني

مع أن معايير برمجة الموهوبين جميعها في حاجة إلى تلبيتها من خلال خبرات النمو المهني، فإن اختيار هذه المعايير وتنظيمها لتفعيلها في سياق نمو مهني يمكن أن يتحقق بطرق كثيرة:

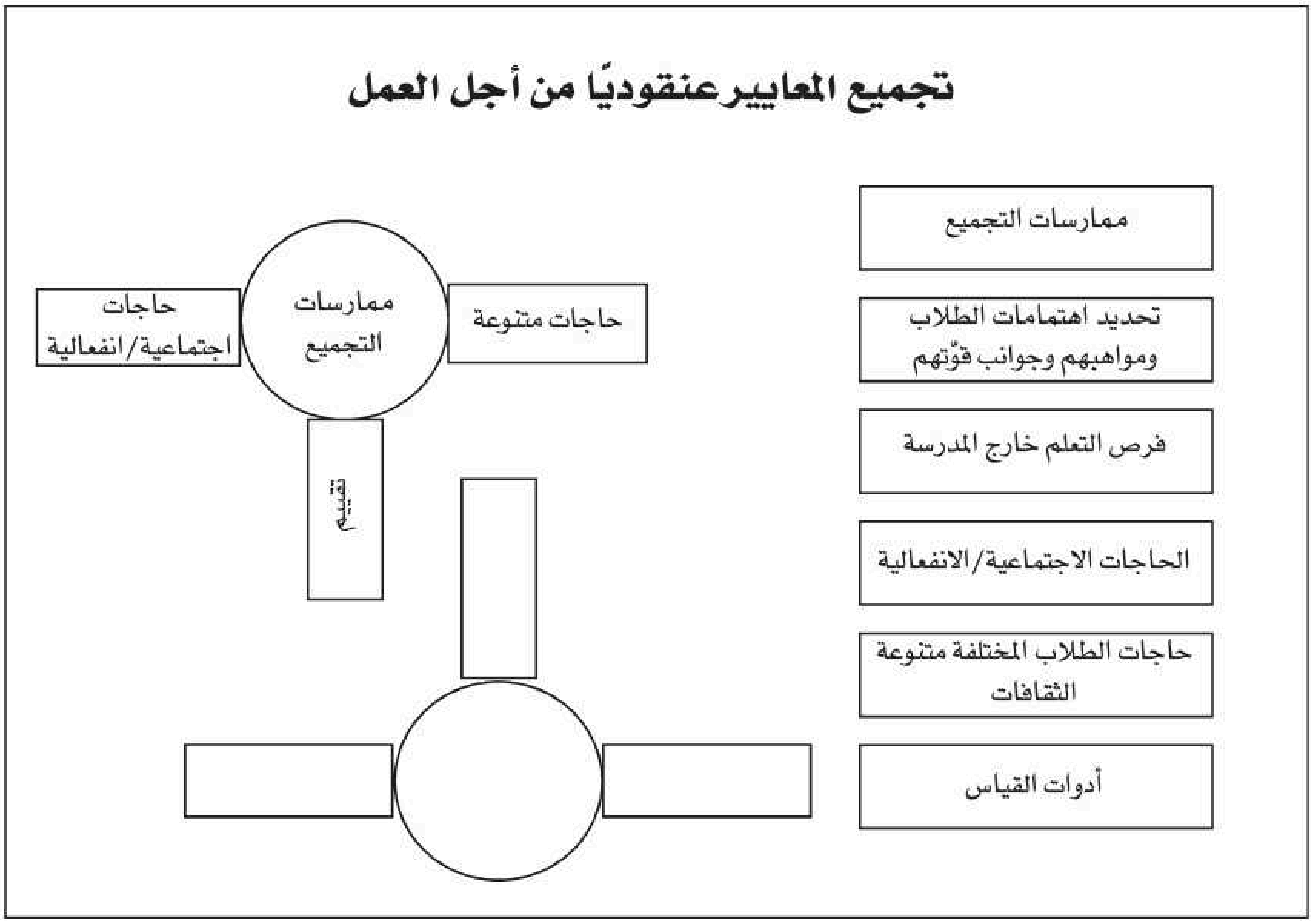
- يعد ترتيب المعايير حسب الأولوية (انظر الشكل رقم 13.8) غاية في الأهمية لمكانة البرنامج، والجدولة، واستعداد المعلم، والمخرجات المالية والإدارية. وهناك طرق عدة لترتيب المعايير حسب الأولوية، هي: العلاقة، والمعرفة السابقة، والأهداف طويلة المدى والأفعال. وعلى أي حال، فإن الترتيب حسب الأولوية باستخدام مؤشرات متعددة يعزز من وصفات تخطيط و/أو تقويم مجال النمو المهني وتتابعه.
- يؤدي وضع المعايير في مجموعة عنقودية (انظر الشكل رقم 14.8) إلى تيسير تحقيق نهايات متعددة على نحو متزامن خلال النمو المهني. وتجدر الإشارة إلى أن الأساس لوضع المعايير في مجموعة عنقودية هو تحديد معيار منفرد يصبح المعيار الأعلى رتبة، ومن ثم يكون هو الجزء الرئيس في تحديد المعايير التابعة التي تناسبه. ويُتعامل في هذه العملية مع المعايير جميعها، لكن بمستويات مختلفة من التركيز.
- يشير ترتيب المعايير على نحو متسلسل إلى مفهوم ترتيب المعايير لتحيط بعملية كشف برامج الموهوبين و/أو برامج التربية النظامية. ويشار في هذا السياق إلى أنه من المعترف به أن بعض المعايير تعزز المنطقة التعليمية أو الأنشطة المدرسية. فعلى سبيل المثال، فإن مقابلة معايير تربية الموهوبين بمناقشة المنطقة لتقدم الطلبة يتضمن بعض الإمكانات الإيجابية.

ترتيب المعايير حسب الأولوية

مجال المعيار

	ترتيب الأولويات حسب حاجات الطلبة	ترتيب الأولويات حسب معرفة المعلمين وكفاياتهم	ترتيب الأولويات حسب العمل الفوري
1			
2			
3			
4			
5			

الشكل 13.8 ترتيب المعايير حسب الأولوية



الشكل 14.8 تجميع المعايير عنقودياً من أجل العمل

خاتمة

يجبر تصميم النمو المهني للمعلمين، المربين على الاعتراف بمدى التشابه بين قضايا خبرات التخطيط التربوي للطلبة الموهوبين. حيث إن المنهاج والتدريس، والمصادر والوقت، والتوقعـات وقياسـ المخرجات المشتقة من التعليم والتعلم هي قضايـا الاهتمام نفسها التي نحتـاج إلى التعامل معها في برامج الطلبة الموهوبين ومع المعلمين المسؤولين عن تربيتهم. وعلى نحو ما تقود المعايير عملية صنع القرار للطلبة الموهوبين، ينبغي لمعايير النمو المهني أن تقود القرارات ذات العلاقة بتربية معلمي الطلبة الموهوبين. وفي حالات كثيرة، فإن الخوف مـن إتاحة الفرصة للمعلميـن لتعليمهم بالمستويات نفسها من التعقيد التي يتوقع أن يوفروها لطلبتهم، يمكن أن تقلل من قيمة المهنة.

قائمة المراجع

Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 30(8), 3–15.

Clark, B. (2008). *Growing up gifted* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Darling—Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. Retrieved from http://www.learningforward. org/news/NSDCstudy2009.pdf

Donovan, M. S., Bransford, J. D., & Pellegrino, J. W. (Eds.). (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academy Press.

Gallagher, J. J. (1975). Framing educational personnel for the gifted. In J. J. Gallagher (Ed.), *Teaching the gifted child* (2nd ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Guskey, T. A. (1986). Staff development and the process of teacher change. *Educational Researcher*, 15(15), 5–12.

Guskey, T. A. (2002). *Professional development and teacher change*. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 8, 381–391.

Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times*. New York, NY: Teachers College Press.

Hawley, W., & Valli, L. (1999). The essence of effective professional development: A new consensus. In G. Sykes & L. Darling—Hammond (Eds.), *Teaching as the learning profession: A handbook of teaching and policy* (pp. 127–150). San Francisco, CA: Jossey—Bass.

Hill, H. (2007). Learning in the teaching workforce. *The Future of Children*, 17(1), 111–127.

Marland, S. P., Jr. (1972). *Education of the gifted and talented: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education and background papers submitted to the U.S. Office of Education*, 2 vols. Washington, DC: U.S. Government Printing Office. (Government Documents, Y4.L 11/2: G36)

Mathews, D. J., & Foster, J. F. (2005). A dynamic scaffolding model of teacher development: The gifted education consultant as catalyst for change. *Gifted Child Quarterly*, 49, 222–230.

National Association for Gifted Children. (2010). *NAGC pre—K–grade 12 gifted programming standards: A blueprint for quality gifted education*. Washington, DC: Author.

National College for School Leadership. (2003). *Policies that support professional development in an era of reform*. Retrieved from http://www.oest.oas.org/iten/documentos/Research/randd—engaged—darling.pdf

Rallis, S. F., & Rossman, G. B. (1995). *Dynamic teachers: Leaders of change*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

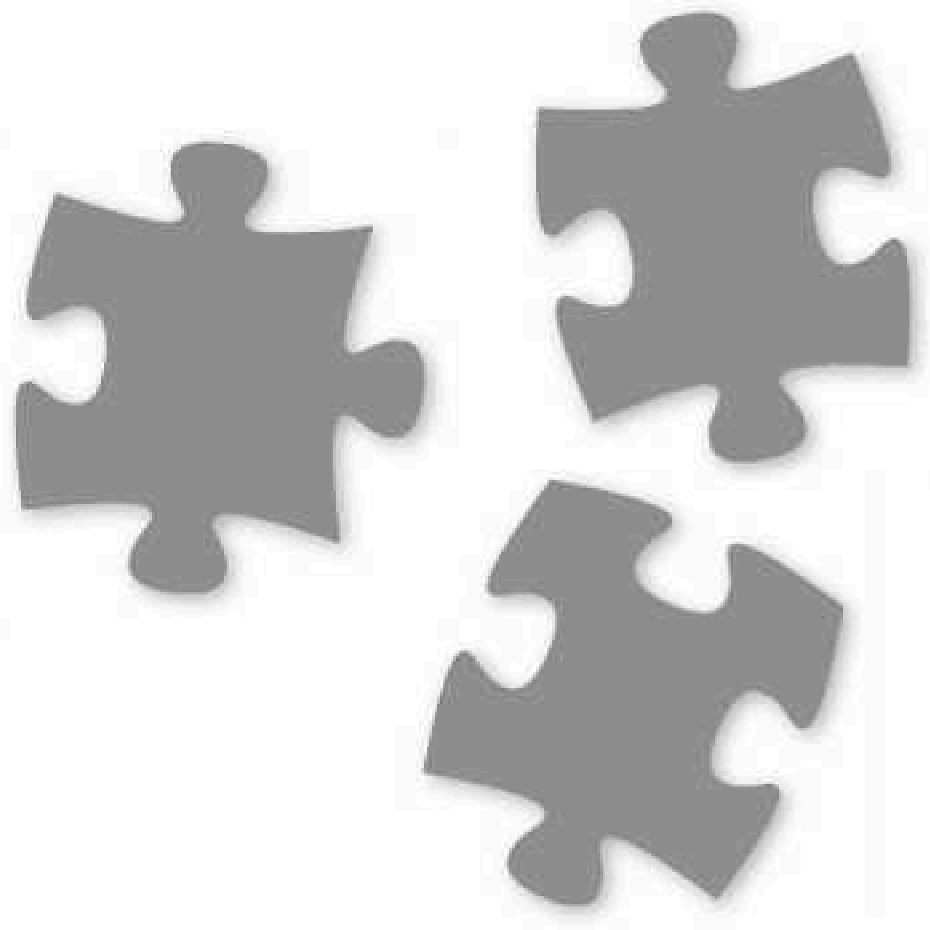
Rashid, H. (2000). Professional development and the urban educator: Strategies for promoting school as community. *Contemporary Education*, 71(2), 56–59.

Tannenbaum, A. J. (1983). *Gifted children: Psychological and educational perspectives*. New York, NY: Macmillan.

U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement. (1993). *National excellence: A case for developing America's talent*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

VanTassel—Baska, J. (2003). *Curriculum and instructional planning and design for gifted learners*. Denver, CO: Love.

الفصل التاسع



استخدام معايير NAGC لبرمجة تربية الموهوبين في تقويم النجاح: لماذا وكيف

ريفا فريدمان- نمز

> زُوِّدنـا برؤيـة واضحة يمكن من خلالها أن نعرف أين نقف ولمـاذا؛ لأننا ما لم نقف من أجل شيء ما، فإننا سوف نسقط من أي شيء.
>
> - مارشال (1951)

إن الوظيفة المركزية للتقويم، هي: جمع منظم للمعلومات حول أنشطة البرامج والأفراد والمنتجـات وخصائصها ومخرجاتها، من أجل أن يستخدمهـا أناس محددون لتقليل حالات عـدم، اليقين، وتحسيـن الفاعلية، واتخاذ قـرارات ذات علاقة بما تؤديـه البرامج والأفراد والمنتجـات وتأثيراتها.(Patton, 1981, p.124) ويمكن أن تقدّم معايير NAGC لبرمجة تربية الموهوبين لمرحلة ما قبل الروضة حتى الصف الثاني عشر، (NAG Pre-k- Grade 12 Gifted Programming Standards) طريقة لتقويم تقدّم البرنامج ونجاحه.

لماذا تتخذ المعايير إطار عمل لتقرير مخرجات البرنامج، وتطوره، وخطط العمل ذات الصلة به؟ وكيف يمكن أن تكون هذه المعايير أدوات مفيدة لتقويم برمجة تربية الموهوبين؟ على نحو ما أوضحنا في سياقات مختلفة ضمن هذا الكتاب، فإن معايير برمجة الموهوبين التي روجعـت تكوّن إطار عمل مجال تربية الموهوبين المتفق عليه لتعريف جودة البرمجة وتحديد ماهيتها، التي تقرر بدورها تطور السياسات، والممارسات، والعمليات التي يمكن تبريرها. وعلى نحـو ما ذكر في الفصل الأول، فإن معايير الجمعيـة الوطنية لبرمجة الموهوبين توفر جهوداً منسقة لتقديم بنى متماسكة، وموجهات للنمو المهني، وتلفت النظر للأفراد الذين يفتقرون إلى الخدمات، وطرق تحسين البرمجة، وأسس كسب التأييد (صفحة 3). وأحد الملامح الرئيسة

للمعايير التي روجعت هو تجذرها في الممارسة المستندة إلى الدليل، وتعرف بصفتها حكمة مهنيــة جماعية مرتبطة بالأدلة التجريبية المناسبة. وهكـذا، فإن هذه المعايير تظهر الواقع الفعلـي للمكان الذي نقف فيه، ومبررات ذلك. أما المؤشـرات المتعلقة بهذه المعايير فتعمل عمل أهداف وسيطة، وتساعد على تحليل مهام الأعمال التي يتطلبها تحقيق المعيار ذي الصلة. وعلى أي حال، فإن تقويم البرنامج في هذا السياق يؤدي إلى صورة مترابطة وشاملة لتأثيرات البرمجة المرحلية والتراكمية في الطلبة، والمعلمين، وبيئة المدرسة، والأسر.

نظرة على تقويم البرنامج

إذا ما طلب إليك تقييم برنامج ما، أو أن تتجرع السم، أو أن تفعل أو اعمل أي شيء آخر، فلعل الخيار الأخير هو الخيار المفضل.

– كولمان (2006، p. 349)

بيانات؟ لا نريد بيانات فاسدة.

– شابيرو (2011)

توضـح النصوص المقتبسة فهماً شائعاً يدعو مع الأسـف إلى القيمة الكامنة في تقويم البرنامــج. بـدلاً مــن افتراض التقويــم هجوماً على مصداقيــة مطوري البرنامــج المرتبطة بتقريــر الخصائصــ التي تشيــر إلى أنها جيدة، ويمكــن أن تقدم بيانــات التقويم دليلاً على العمل الإبداعي الذي قام به مطوّر هذه البرامج، وتعزّز عملية تحسينها. ويمكن استخدام هذه البيانات كذلك في إنشــاء البرامج أو دعمها، وفحص النمو، وتحديد التحسينات الضرورية، وقياس الفاعلية أو الأثر. ويمكن أن تستخدم البيانات أيضاً في التحقق من مكونات البرنامج الناجح، كأدوات العلاقات العامة، والبحث عن المساندة لتعديل السياسة والمتطلبات القانونية (Callahan, Tomlinson, Hunsaker, Bland, & Moon, 1995). وقد صنّف كالاهان وآخرون (Callahan et al, 1995) أسباب المشاركة في تقويم البرنامج في فئتين: تحسين البرنامج (مثال: البحث عن معلومات لتحسين البرنامج)، وحماية البرنامج (مثال: تلبية المتطلبات القانونية). والنقطة الرئيسة التي تجدر الإشارة إليها، هي أنه بغض النظر عن الأسباب الموجبة للمشاركة في تقويم البرنامج، يمكن أن يكون التقويم مفيداً ويؤدي إلى اتخاذ قرارات يمكن تبريرها.

ولسوء الحظ، نادراً ما نُفّذ التقويم تحت ظروف حيادية. وقد عبّر كارتر (1991) Carter عن شيوع هذه القضية وثباتها بقوله: «يتعين على منسقي البرنامج أن يقنعوا صانعي القرارات أن برامج الموهوبين تُعد ضرورية، ولها تأثيرات تؤدي إلى فروق جوهرية». ويعد هذا الأمر صحيحاً على نحو خاص في أوقات الركود الاقتصادي عندما يطلب إلى مجالس المدرسة تقليص الميزانية (ص 245).

يؤدي استخدام المعايير المعترف بها على المستوى الوطني بصفتها أساساً لتقويم برامج تربية الموهوبين إلى إيجاد الفرصة لتعزيز تناغم البرمجة؛ لأن المعايير تمثل قاعدة المعرفة في الميدان بدلاً من الخبرات المحصورة في منطقة أو ولاية محددة. وتعزز المناقشة التي ترتبط بحاجات التقويم على نحو مثالي فتح حوار يرتبط بمقاييس (المعايير والمؤشرات) جودة البرنامج (ماذا نقصد «بالجودة»)، والتحقق على مدى زمني طويل من أن المعايير التي تمثلت من خلال ممارسات مدعومة بالبيانات ترتبط بجلّ المواقف التربوية ذات الصلة بالموضوع.

وعند البدء بخطة تقويم ضمن إطار عمل البرمجة المستندة إلى المعايير، يحتاج النظام إلى أن يكون متطابقاً مع ما يختبره، ومع الطريقة التي يختبره بها. مثلاً، يصلح التقييم المستند إلى المعايير لتقييم الأداء الأكاديمي للمتعلمين مقارنة بمتعلمين مشابهين. (تقييم معياري المرجع). إضافة إلى ذلك، ينبغي تقييم النمو المعرفي للمتعلمين استناداً إلى معيار و/أو إلى مؤشرات المعيار (تقييم محكي المرجع). وينبغي أيضاً أن تكون المعايير نفسها منفتحة على الفحص الدقيق: هل هذه الوظائف القيادية ملائمة؟ مثلاً، تساءلت فانتاسل- باسكا: «كيف نعرف أن الطلبة يتعلمون ما يحتاجون إلى تعلمه لاكتساب أعلى المهارات في القرن الحادي والعشرين؟ (الفقرة 2). تتطلب الإجابة عن هذا السؤال استقصاءً منظماً مرتبطاً بأهداف التعلم في القرن العشرين، وفي الوقت نفسه التعامل مع الأهداف المحورية المعروفة. وقد أكدت فانتاسل-باسكا إضافة إلى ذلك «أن لكل طالب الحق في أن يكون له منهاج متحدٍّ وأن يتلقى دعماً تعليميّاً لإتقان المنهاج بفاعلية» (الفقرة 3). وفي هذا السياق يشار إلى أن تعريف «المنهاج المتحدي» والتحقق من خصائص الدعم التعليمي هما بؤرة تركيز التقييم التكويني. (مثال: وضع نقطة أساس مرجعية للتقدّم نحو تحقيق المعيار).

وينبغي أن يضم تقويم التنفيذ ومخرجات معايير برمجة الموهوبين نوعين من خطط تقويم البرنامج، هما: التقويم التكويني، والتقويم الختامي. وقياساً على التقييم في غرفة الصف، فإن التقييم التكويني يمكن أن نعده تقويماً من أجل البرمجة، في حين ينظر إلى التقويم الختامي على أنه تقويم للبرنامج. وهكذا، تستخدم دائرة منتظمة لأنشطة التقويم للتحقق من أن الطرق التي يستخدمها البرنامج هي في الاتجاه السليم نحو تحقيق أهدافها، وتقدّم معلومات تقود إلى سياسات وإجراءات قوية وثيقة الصلة تقود إلى صورة أكثر وضوحاً لآثار البرنامج كله ومخرجاته. وعلى أي حال، يمكن في سياق معايير برمجة الموهوبين أن يُعد تقييم إنجاز المؤشرات أو الممارسات التي تفصل كل معيار، عملية، وأن يُعد اختبار المعايير المرتبطة بنتاج تعلم الطالب، منتجات.

يهدف هذا الفصل إلى توضيح عملية ترجمة المعايير والمؤشرات ذات الصلة (الممارسة المستندة إلى الدليل) ومخرجات المتعلم (مستندة أيضاً إلى دليل بحثي)، إلى تطوير برنامج مترابط ومتماسك، وتنفيذه، ووضع خطة لتقويمه. ويؤكد الفصل على تنفيذ نتاجي التعلم الآتيين وتقويمهما ضمن المعيار رقم 2: التقييم، باستخدام سلسلة من المشاهد على مستوى المدرسة لتوضيح كيفية دمج تقويم برنامج ضمن خطة كلية.

المعيار الثاني: التقييم

وصف: يقدّم التقييم معلومات حول التحديد، ومدى تقدّم التعلم والمخرجات، وتقويم البرمجة للطلبة الموهوبين والموهوبين في المجالات جميعها.

5.2 تقويم البرمجة: يظهر الطلبة الذين حدّدوا على أنهم طلبة موهوبون تقدماً في التعلم نتيجة للبرمجة والخدمات.

6.2 تقويم البرمجة: يتوفر للطلبة الذين حدّدوا على أنهم طلبة موهوبون فرصاً متزايدة لدخول البرامج، ويظهرون تقدّماً مهمّاً في التعلم نتيجة لتحسن مكونات برمجة تربية الموهوبين. (NAGC, 2010, P.9).

احتمالات الجزء الأول: البرنامج المستند إلى الدليل

بدأت مدرسة إبتدائية في ولاية كنساس برنامجها في تربية الموهوبين في العام الماضي. وقد نفذ المعلمون في نموذج مدرسة التربية المتمايزة على نحو مسبق بعض الخدمات التي تناسب حاجات الطلبة الموهوبين، ومن بينها: ضغط المنهاج، تعليم على مراحل، عقود تعليم، ودراسات مستقلة. وقد دوّن المعلمون أيضاً تقدّم المتعلم بصفته جانباً منتظماً من عملية التدريس، ووافقوا على استخدام هذه المعلومات بصفتها توثيقاً غير رسمي للقدرات الكامنة العالية في عملية الإحالة وحل المشكلات. وقاد معلم تربية الموهوبين جلسات النمو المهني للعاملين التي حوّل المعلمون من خلالها قوائم الدعم البحثي للخصائص إلى أدلة سلوكية (سلبية و إيجابية) يتخذونها مكوناً رئيساً لجسم الدليل (الجزء الأساسي من الدليل) في صنع القرارات المتعلقة بحاجات الطالب لخدمات تربية الموهوبين. وقد وافقت الهيئة التدريسية على إجراء اختبار تجريبي لمعايير أعلى من مستوى الصف لاختبار تحصيل الطلبة على مستوى المنطقة.

ويبدو أن الموقف المذكور أعلاه أصبح شائعاً على نحو متزايد. لذا ينبغي أن تكون عملية تطوير خطة تقويم شاملة جانباً مكمّلاً لتنفيذ أي معايير برامجية. وعلى أي حال، يجب أن توفر بيانات التقويم التي جُمعت وحُللت بانتظام صورة متناسقة مستندة إلى الدليل حول تأثيرات البرمجة المرحلية والتراكمية في الطلبة والمعلمين وفي البيئة المدرسية.

تجسد معايير البرمجة التي روجعت الافتراض أن عملية تصميم برنامج هادف ومدروس وتنفيذه تعد ضرورية لتقديم خبرات متوافقة وشاملة ومنسقة للمتعلمين عبر مستويات الصفوف وفي سياقات مختلفة. وتمثل هذه المعايير وضوح المعتقدات الدائمة والضمنية حول الحاجات المعرفية والانفعالية للمتعلمين الموهوبين، والأهداف والتوقعات من أجل البرمجة، ومخرجات الطلبة التي تتجاوز فلسفات معينة. لذا فإن معايير البرامج التي روجعت تكونت من خلال دمج مكونين رئيسين، هما: ممارسات البرمجة المستندة إلى الدليل، والتوقعات الواضحة المحددة لمخرجات الطلبة.

الممارسة المستندة إلى الدليل بصفتها مكوناً رئيساً للمعايير

تعد الممارسة المستندة إلى الدليل من وجهة نظر المهنيين الممارسين تدخلاً أو إستراتيجية درست بكفاية، حيث يستطيع المهنيون توقع نتائج إيجابية على نحو معقول، عندما تنفذ الممارسة على نحو ما جرى توضيحها مع فرد معين في موقف أو سياق معين....... ومن هذا المنطلق، تمثل الممارسة المستندة إلى الدليل طريقة المتخصص في اتخاذ القرار تدمج على نحو تكاملي بين دليل بحثي بالغ الدقة، وخبرة ميدانية، وموارد ذات علاقة يسهل الوصول إليها، وتفضيلات فردية وأسرية وقيم ثقافية.(Council for Exceptional Children, 2008, p.21)

وضع فريق عمل (NAGC) تصوراً للممارسة المستندة إلى الدليل يشمل فئات ثلاثاً، هي: المستندة إلى الممارسة، والمستندة إلى البحث، والمستندة إلى الأدب النظري. ويحقق توظيف الممارسة المستندة إلى الدليل بوصفه أساساً لبناء المعايير هدفين، هما: (أ) تأسيس المصداقية لبناء المعايير والمؤشرات ذات العلاقة بها، (ب) رسم خريطة طريق تقود إلى البرمجة والمخرجات ذات الصلة التي يستند صدقها إلى البحث بدلاً من التاريخ أو السياسات المحلية.

وتشمل فئة الممارسة الأولى، الخبرات المستندة إلى المجال مع الخبرة العملية والحكمة الجمعية. وعلى أي حال، فإن التأكيد على الممارسة فقط والمنفعة يمكن كذلك أن يحد من القابلية للتعميم إلا بسياق معين. وتشير خبرتي الشخصية إلى ما يأتي: عندما تفشل مسوغات ملامح برامجية معينة أو أنشطة رئيسة في الاشتمال على الأدب المهني ذات العلاقة (تجريبي أو نظري)، فإن مجال تربية الموهوبين يفقد المصداقية والموثوقية. لذا، فإن الممارسة المستندة إلى الدليل يجب أن تحوي نوعين من الكتابات المهنية اشير إليهما أعلاه، هما: البحث التجريبي والاستدلال النظري. ومن الضروري الاستفادة من الفئات الثلاث جميعها عند التخطيط لسياسات البرنامج والإجراءات وعناصر التقويم ذات الصلة.

تأكيد معايير برمجة تربية الموهوبين على مخرجات الطالب

على الرغم من أن الممارسات المستندة إلى الدليل مهمة في صنع القرارات حول البرامج المحددة التي يمكن أن تنفذ، لكنها ليست كافية لتقرير فاعليتها مع الطلبة الأفراد

من الموهوبين. وقد سلطت جونسن (Johnsen, 2010) الضوء على بؤرة التغيير الأساسي التي تمثلت في معايير البرمجة المنقحة. ويشار هنا إلى أن عدد الممارسات المستخدمة، أو كيف تستخدم المدرسة هذه الممارسات ليس هو المهم، بل إن المهم هو مدى فاعلية الممارسة مع الطلبة (مثال: هل يسمح التقييم المتعدد لكل طالب بإظهار طاقاته الكامنة بوضوح (صفحة 5).

وتضم المعايير الجديدة مدخلات على صورة ممارسات مستندة إلى الدليل من حيث تأثيرها في المتعلم بدلاً من التأكيد فقط على المدخلات/المخرجات بوصفها أساساً لتقرير مدى تحقق معايير معينة على نحو مقبول أو نموذجي، وصفت بأوجه قصور في معايير عام 1988 (Matthews & Shaunessy, 2010).

وأشار كالاهان وكالدويل (Callahan and Caldwell, 1997) إلى أن جل برامج تربية الموهوبين تحتوي على مكوّنات وظيفية مشتركة، هي: التحديد والإحلال، المنهاج والتدريس، تصميم البرنامج/إدارته، واختيار الموظفين والنمو المهني. وقد تناولت الدراسات هذه المكوّنات جميعها جنباً إلى جنب مع الممارسات المستندة إلى الدليل. إضافة إلى ذلك، فإن هذه المكونات مرتبطة بدورها بمخرجات قابلة للملاحظة، تبرز في معظمها نمو المتعلم، وهي مشتقة أيضاً من البحوث ذات الصلة.

وعندما تستطلع مخرجات الطالب للمعيار الثاني (مثال: 5.2 و6.2) التي ترتبط بتقويم البرامج، تلاحظ أنها مكتوبة بوجه عام، وتقدم أساساً عامّاً في مجال التقييم. ويلاحظ أيضاً أن الممارسات الست ذات العلاقة المستندة إلى الدليل تتعلق بتنفيذ البرنامج، وتكوّن مدى وتتابع تطور البرنامج وخطة التحسين. وينبغي أن تشير بيانات التقويم ذات الصلة ما إذا كان هناك تقدم مناسب نحو تحقيق المعيار. وتوفر عملية تحديد المقارنة المرجعية أو تقرير درجة التقدم سجل صور من اللقطات التصويرية السريعة للبرنامج التي يجب توظيفها بانتظام في عملية تقييم ذاتية ومستمرة وعميقة، لتوفير المعلومات المطلوبة لخطة كسب التأييد.

احتمالات الجزء الثاني: تنفيذ تحليل الفجوات

بعد الإجراء المعتمد لبرامج المقاطعة الابتكارية جميعها، تعيّن إدارة مبنى المدرسة فريق تقييم يضم معلمين من مختلف الأقسام، ومعلم الموهوبين ومساعده، وعينة من العائلات،

والطلاب المشاركين وعدداً من الطلاب غير المشاركين في البرنامج. وقد كشفت سلسلة من لقـاءات الغداء غير الرسمية مع موظفي المدرسة أسئلة كثيرة شائعة، مثل: هل تؤثر خدمات البرنامـج إيجابيّـاً في تعلـم الطلبة المشاركين؟ وهـل هناك تحصيل يفـوق النمو الأكاديمي المتوقـع؟ كما دُعي أفراد أسـر الطلبة إلى المساهمة بأسئلتهم حـول البرنامج. وقد أضافت أسئلتهم وجهات نظر أكثر اتساعاً: هل أثر البرنامج كليّاً في جودة التعليم في المدرسة للطلبة جميعهـم ؟ وعلى أي حال، فقد نتج عن مبادرة المساواة في المدرسة سؤالان إضافيان، هما: مـا نسبة الطلبة الذين صنفوا على أنهم موهوبون من بيـن أؤلئك الذين أحيلوا (رشحوا) إلى هذه الخدمات؟ هل تظهر نسبة تحديد المجموعات متدنية التمثيل تقليديّاً ازدياداً في الالتحاق بخدمـات الموهوبين؟ وعموماً، فإن المجموعة توافق على أن مهمتها الأولى هي تنفيذ تحليل فجوة يرتبط بإجراءاتها التقويمية. أنظر الجدولين (9.1 ,9.2).

يؤكـد التصفـح السريـع لمخططات تحليل الفجـوات أن البرنامج حقـق بداية قوية في استخدامهـا لاتخـاذ قرارات تستند إلى البيانـات، لكنها في حاجة إلـى المزيد من البيانات المعيارية لقياس نمو الطلبة في مستويات الصفوف جميعها. ويبدو أن هناك استخداماً محدوداً للبيانات النوعية، وعدم وجود مقاييس قياس متدرجة لتقييم مدى إتقان المحتوى أو مستويات التفكيـر العليا في مشروعات البحث الفرديـة، والتحليل غير الملائم لخطط التعلم الفردية. إضافـة إلى ذلك، فإن فئة متعلمي اللغة الإنجليزية في المدرسة يتنامون بوجه عام. ويبدو أن هناك تمثيلاً ناقصاً وملحوظاً لهؤلاء الطلبة استناداً إلى تركيبهم السكاني في برامج الموهوبين.

الجدول 2.9

تحليل الفجوات لنتاج تعلم الطالب 6.2

تحليل الفجوات: معيار التقييم

2.5 تقويم البرمجة: يظهر الطلبة الموهوبون والموهوبون تعلماً مهمّاً نتيجة للبرمجة والخدمات

الممارسات المستندة إلى الدليل	ماذا نفعل لدعم الممارسة؟	مخرجات الطالب المرغوب فيها	ما الدليل لدينا على أن الممارسات الراهنة تقود إلى مخرجات طلابية مرغوبة؟	ما الأدلة الإضافية التي نحتاج إليها (الفجوات)؟
2.5.1 يتحقق المربون من أن التقييمات المستخدمة في عمليات التحديد والتقويم ثابتة وصادقة لكل أداة، وتسمح بأداء فوق مستوى الصف، وتسمح بوجهات نظر متنوعة.	يلتقي معلمو البرنامج مرة كل ثلاثة أشهر مع الاختصاصي النفسي في المدرسة، وغرفة المصادر لمراجعة الأدوات الرسمية وغير الرسمية المستخدمة في التحديد. وتجمع هذه المجموعة البيانات لإيجاد معايير فوق المستوى الصفي في جوانب المحتوى جميعها.	تحديد مستمر. المساواة: تمثيل متساو لمجتمعات المدرسة جميعها الذين يتلقون خدمات برنامج الموهوبين. تمثيل دقيق لتقدم التعلم.	بيانات ربعية (كل ثلاثة أشهر) من الأدوات الرسمية وغير الرسمية. عملية التحديد غير مستمرة- تعمل وفق جدول زمني ثابت. تدني مستوى تمثيل متعلمي اللغة الإنجليزية والطلبة مزدوجي الحاجات الخاصة. معايير فوق مستوى الصف في جوانب المنهاج جميعها. استخدام محدود لخطط التعلم المفرد، والتدريس الطبقي (tiered instruction)	تقييمات صفية تكوينية تستخدم على أنها جزء من عملية التحديد. تقييمات حساسة لمعايير الموهبة بين متعلمي اللغة الإنجليزية. أمثلة من أعمال الطلبة التي قوّمت بمقاييس تقدير متدرجة.
2.5.2 يتحقق المربون من أن تقييم تقدم الطلبة الموهوبين يستخدم المعايير المتعددة التي تقيس إتقان المحتوى ومهارات التفكير العليا، والتحصيل في جوانب مختلفة من البرنامج، والنمو الانفعالي.	إجراء الاختبارات القبلية، وضغط المنهاج، وتقديم عينات من العمل، وتساؤلات مختارة.	انخفاض عدد الطلبة المحددين الذين يعبرون عن الملل ونقص التحدي. برامج أكثر انتظاماً لزيادة المطالب الذهنية. تنظيم وتوجيه ذاتي متزايد.	استخدام الاختبارات القبلية، وعقود ضغط المنهاج وعقود القراءة المستقلة، ومنتجات العمل، مراقبة التساؤلات، والتقييم الذاتي الدوري.	قواعد تصحيح لتقويم مهارات التفكير العليا ضمن العقود والمنتجات أيضاً. خطط تعلم متمايزة تحلل جوانب قوة المتعلم وحاجاته بصفتها جزءاً من عملية التحديد، تُحدَّث بانتظام على أنها جانب من التقييم الصفي.
2.5.3 يقيم المربون مقدار البرمجة والخدمات المقدمة للطلبة الموهوبين والموهوبين ونوعها وملاءمتها عن طريق فصل بيانات التقييم وبيانات التقدم السنوي ونشر النتائج للعموم.	فصل المعلومات التي حلّلت استناداً إلى النمو بدلاً من نموذج الوضع (status model)، استخدام معايير فوق المستوى الصفي. تقرير سنوي بمشاركة إدارة المنطقة. مسوحات لجمع بيانات حول الرضا عن خدمات البرنامج أربع مرات سنويّاً.	تنفيذ كامل لنموذج النمو، يظهر نسبة تعلم متقدمة ونوعية. تطوير خطط لتحسين البرنامج وتنفيذها.	بدء مراحل إيجاد المعايير. تنفيذ خطط تحسين البرنامج.	معايير لكل مستوى صفي للمقارنة بين البيانات. آثار مباشرة وغير مباشرة لتغيرات البرنامج.

الجدول 2.9

تحليل الفجوات لنتاج تعلم الطالب 6.2

تحليل الفجوات: معيار التقييم

2.6 تقويم البرمجة: ازدياد التحاق الطلبة الموهوبين بالبرمجة وإظهار تقدم تعلمي مهم نتيجة لتحسين مكوّنات برمجة تربية الموهوبين.

الممارسات المستندة إلى الدليل	الممارسات المستندة إلى الدليل	مخرجات الطالب المرغوب فيها.	ما الدليل لدينا على أن الممارسات الراهنة تقود إلى مخرجات الطالب المرغوب فيها؟	ما الأدلة الإضافية التي نحتاج إليها (الفجوات)؟
2.6.1 يوفر الإداريون الوقت اللازم والمصادر لتنفيذ خطة تقويم سنوية طورها أشخاص ذوو خبرات في تقويم البرنامج وتربية الموهوبين.	تشكيل مجموعات عمل للتقويم على مستوى المدرسة، توفير مدخل لتقويم المنطقة، ومدير التقييم	خطة تقويم شاملة ومتناغمة تنمو مع تطور البرنامج.	تغذية راجعة ذات علاقة بالمعرفة والمهارات، والتعاون مع بقية مجموعة عمل التقويم.	رؤية تقرير تقويم كامل. تحتاج خطة التقويم إلى التقييم من قبل خبير تقويم خارجي.
2.6.2 خطة التقويم هادفة، وتقوم كيف يتأثر مستوى مخرجات الطالب بواحد أو أكثر من المكونات التالية لبرمجة تربية الموهوبين: (أ) التحديد، (ب) المنهاج، (ج) برمجة التدريس والخدمات، (د) تقييم مستمر لتعلم الطالب، (هـ) برامج التوجيه والإرشاد، (و) مؤهلات المعلم والنمو المهني، (ز) مشاركة الآباء وأولياء الأمور والمجتمع، (ح) موارد برامج تربية الموهوبين، وتصميم البرامج وإدارتها وتقديمها.	تصنف التقييمات والإجراءات المحددة في 2.5.2 بصفتها فئات للتحديد، برمجة المنهاج والخدمات، التوجيه والإرشاد، والنمو المهني. يقيِّم كلٌّ منها لأغراض رضا المستهلك: ما مدى سعادة الطلبة والمعلمين والعائلات بفئات معينة من الخدمات والأنشطة المحددة ضمن هذه الفئات؟	مشاركة المتعلمين، إنتاج أدلة على التعلم المتقدم. توفير متطلبات عقلية متزايدة بصورة اعتيادية من خلال المنهاج والمصادر والتدريس. ترابط سلس بين التربية العامة وتربية الموهوبين	التحديد: بيانات سكانية إجمالية للمنطقة التعليمية والمدرسة بصورة كلية، ومنفصلة حول الطلبة الموهوبين. البرمجة: وصف تصميم البرنامج وإدارته، المنهاج، البرمجة التدريسية والخدمات، تقييم مستمر لتعلم الطلبة، خدمات التوجيه والإرشاد، ومشاركة العائلة والمجتمع. مؤهلات المعلم: تحليل التربية العامة، إضافة إلى اعتماد معلم برنامج الموهوبين من أجل أدلة للإعداد الرسمي ذات العلاقة بالتفوق: التهيئة، طرائق عامة/ محددة، وجوانب ذات علاقة مثل التمايز. مصادر البرمجة: فهرسة المواد، المصادر البشرية، المصادر الإلكترونية المتوافرة للمعلمين، العائلات، والطلبة. تقييم الانتشار والشمولية.	ملاحظات صفية تؤكد على ما يقدم للموهوبين، مثل التدريس المتمايز، تكثيف المنهاج، التجميع المرن للطلبة، والتدريس على نحو ما هو الحال بالنسبة للتساؤل السقراطي. تحديد الممارسات الفضلى وتطبيقها في تربية الموهوبين لتقويم المنهاج والمواد التدريسية الأخرى. معايير على مستوى الصف وفوق المستوى لاختبارات عالية المستوى.
2.6.3 يوزع المربون نتائج التقويم شفويًا وكتابة، ويوضحون كيف سيستخدمون هذه النتائج.	إعداد مسودات تقارير تراجعها مجموعات العمل.	توصية بأفعال محددة.	مجموعات تركيز من المربين تلتقي بصورة دورية للمشاركة في الخبرات التي تحتاج إلى المعالجة.	توصية بأفعال محددة.

احتمالات الجزء الثالث: تطوير خطة عمل

رتبت مجموعة العمل أولويات فجوات البرنامج، واختارت اثنتين منها من أجل الاهتمام بهما. وتمثلت إستراتيجية مجموعة العمل في التأكيد على ممارسة واحدة يمكن أن تفيد المدرسة كلها، إضافة إلى الطلبة ذوي الإمكانات العالية (2.5.2: تقييم تعلم الطلبة)، والتأكيد على ممارسة أخرى ترتبط أيضاً بتقويم البرنامج (1.6.2: دعم إداري لمصادر تتجاوز إمكانات فريق المدرسة لتطوير خطة تقويم شاملة وتنفيذها. انظر الجدول 3.9). اتفقت مجموعة العمل على أن نتائج تقييم تعلم الطلبة سوف تتمتع باحتمالية كبيرة لتقديم الدعم الضروري لزيادة تأثير البرمجة في النمو المعرفي للطلبة الموهوبين. وعلى أي حال، يمكن أن يكون التركيز على تعديل التقويم ليناسب مدى أوسع من تحصيل الطلبة يفيد المدرسة كلها. وتقرر مجموعة عمل التقويم تطوير مقاييس تقدير متدرجة جديدة لتقييم نماذج عمل المتعلمين. وقد اتفقت مجموعة عمل صغيرة من المعلمين على تجريب عملية المراحل الأربع التي طورها ستيفنس وليفي (Stevens&Levi,2005)لتطوير قواعد تصحيح توسع سقف التعلم: تظهر في أغراض الواجبات، ووضع قائمة بأكثر السمات المهمة لهذه الواجبات، وتجميع المصطلحات المتشابهة وتسميتها، وبناء شبكة قواعد تصحيح حيث يمثل كل مستوى ازدياداً في التعقيد والتفكير التجريدي. وعلى الرغم من المخاوف الأولية في أن بناء برنامج تقويم دائم وتنفيذه سيكون بعيداً عن اللياقة، لكن أعضاء مجموعة العمل يدركون الآن أن العملية تعد مكاناً للمحادثات والتعاون يؤدي إلى تحسين مناخ التعلم لبرنامج المدرسة كله.

وقد عرض كالاهان (Callahan, 2009) قرارين رئيسين يجب معالجتهما قبل تنفيذ أنشطة تقويم البرنامج. يتعلق الأول بمن سيتعامل مع البيانات، موظفي البرنامج (ألفة بالبرمجة، مع وجود إمكانية للتحيز) أو خبير خارجي (جودة عالية لخطة التقويم، تحليل أكثر تعقيداً، لكن الكلفة يمكن أن تكون مرتفعة). ولا يوجد هناك خيار واحد صحيح، لذا، فمن الأفضل أن نفكر منطقيّاً في أفعال معينة.

ويتضمن القرار الثاني، التحقق من أن المستفيدين الرئيسيين يفهمون جوهر عملية التقويم. مثلاً، في الاحتمال المذكور أعلاه، يستطيع معلم برنامج الموهوبين وضع تصور للتعلم في سياق التعلم المستند إلى المشكلة، وينبغي لمعلم الصف أن يأخذ في الحسبان توثيق مدى تكرار نجاح ضغط المناهج. وفي المقابل من المحتمل أن يؤكد المدير على علامات اختبار التحصيل الشاملة.

الجدول 3.9

خطة عمل مخرجات الطلبة (5.2 و 6.2)

خطة عمل معيار التقييم				
5.2 تقويم البرمجة: يظهر الطلبة الموهوبون تقدماً مهمّاً في التعلم بصفته نتيجة للبرمجة والخدمات.				
الممارسات المستندة إلى الدليل	**مخرجات الطالب المرغوب فيها**	**الفجوات المحددة**	**المعلومات التي ينبغي جمعها**	**الشخص، الأشخاص المسؤولون والجدول الزمني**
2.5.2 يتحقق المربون من أن عملية تقويم تقدم الطلبة الموهوبين تستخدم مؤشرات متعددة تقيس إتقان المحتوى ومهارات التفكير العليا، والتحصيل في جوانب محددة من البرنامج، والنمو الانفعالي.	برامج منتظمة على نحو أكبر، لزيادة المتطلبات الذهنية. زيادة التنظيم والتوجيه الذاتي. تقليل عدد الطلبة المحددين الذين يبلغون عن الضجر / و نقص مستوى التحدي.	مقاييس تقدير متدرجة أفضل لتقويم العقود والمنتجات. خطة تعلم متمايزة تحلل جوانب قوة الطالب وحاجاته بصفتها جزءاً من عملية التحديد تُحدّث بانتظام على أنها جانب من تقويم الصف.	نشرات محدّثة حول بناء قواعد تصحيح، اختبرتها ميدانيًّا مدارس أخرى في تقييم التفكير عالي الرتبة. مراجعة أدوات ذات علاقة، وتحليل جوانب القوة والحاجات في خطط التعليم الفردية الحالية.	تحديد أعضاء من مجموعة العمل لجمع المعلومات وبناء قواعد تصحيح جديدة. تحديد أعضاء مجموعة العمل لمراجعة الأدوات.
6.2 تقويم البرمجة: ازدياد التحاق الطلبة الموهوبين بالبرمجة، وإظهار تقدّم تعلمي مهم نتيجة لتحسين مكونات برمجة تربية الموهوبين.				
1.6.2 يوفر الإداريون الوقت والمصادر الضرورية لتنفيذ خطة تقويم سنوية طوّرها أشخاص خبراء في تقويم البرنامج وتربية الموهوبين.	خطة تقويم شاملة، متناغمة وحالية، تنمو مع تطور البرنامج.	خطة تقويم حالية غير مكتملة. مجموعة عمل مدرسية لم تعمل مع خبير في التقويم.	خطط تقويم لبرامج مبتكرة أخرى على مستوى المنطقة. مراجعة خبير تقويم في المنطقة لمسودات الخطط.	تطوير مديرين، وقادة لمجموعات عمل، ومستشاري تقويم.

يشار إلى أن عملية اختيار أنواع المعلومات والبيانات التي تؤدي إلى خطة منتظمة لتحسين برنامج للطلبة الموهوبين، يمكن أن تكون من التحديات البارزة. فهل ينبغي أن يكون هناك ضوء ضيق يسلّط فقط على الطلبة الموهوبين؟ أم هل ينبغي للصف كله أن يشارك، لأن البرنامج يبرز مكوّناً متمايزاً داخل الصف؟ يتراوح التقويم الكمي الموضوعي من اختبارات رسمية معيارية المرجع إلى مقاييس تقدير ومسوحات (انظر فهرس ب للاطلاع على كتيب من التقويمات المحتملة). وفي المقابل، يمكن أن يشدد التقويم النوعي على ملف إنجازات (portfolio) يتكون من أعمال متنوعة للطالب أو نتاجات تعلم يمتد أثرها إلى خارج حدود المدرسة. ومن أجل اتخاذ قرار حول ما إذا كان التقييم ملائماً، يحتاج الفرد إلى أن يختبره بعناية. ما السياقات التي استخدم فيها التقييم، وكيف كانت النتائج مفيدة؟ ما الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات)؟ هل أُشرك الطلبة الموهوبون/ذوو التحصيل المرتفع في عينة التعيير؟ وهل يبدو أن محتوى التقييم يمثل مجال (محتوى/مفاهيم) التدريس؟

عندما يُخطط لاستخدام أنواع متنوعة من التقييم (كمية ونوعية)، يكون من المهم التحقق من أن الموظف يمتلك المهارة الضرورية لتحليل النتائج وتفسيرها. ويجب أن يؤخذ في الحسبان أيضاً وقت الإدارة، والكلفة، ومدى توفر هذه التقييمات. وفي هذا الإطار، عرضت جونسن (Johnsen, 2004) تقريراً موجزاً مثاليّاً لخصت من خلاله أنواعاً من المعلومات، ومصادر ذات علاقة، وطريقة لجمع البيانات والتصحيح أو إعطاء العلامات الذي يركز على تقويم قوة الطالب، وقالت أن هذه هي الملامح الملازمة للبرمجة(انظر الجدول 4.9).

مثلاً، يمكن جمع بيانات اختبار التحصيل من الطلبة، وكذلك من المنطقة التعليمية كلها. وسوف يكون إجراء التقويم ذا صلة بهدف مقارنة أداء الاختبار عبر السنوات، الذي يعد تقويماً كميّاً. وفي المقابل، فإن تقديرات أداء الطالب والملخصات يوفرها المعلمون. وسوف يكون التحليل الكمي ذا علاقة بهدف اختبار العلاقة بين نتائج اختبار وأنواع أخرى من المعلومات حول أداء الطالب، أما التحليل النوعي فقد يأخذ شكل البحث عن أنماط في سمات عمل الطالب وجودته.

وعلى أي حال، يجب أن يؤخذ في الحسبان قضايا تصميم وقياس خاصة بتأثيرات برنامج تربية الموهوبين، مثل آثار السقف، الانحدار نحو الوسط، التوفر المحدود لمجموعات المقارنة،

وقياس نمو التعلم. ويشير الانحدار نحو الوسط إلى الاحتمال الضئيل لوقوع حادثة غير عادية مرة أخرى. فعلى سبيل المثال، الطالب الذي تكون علامته مرتفعة جدّاً في شهر مايو من الصف الأول، من المحتمل أن تكون علامته أقل في شهر مايو في الصف الثاني. وتشير آثار السقف[1] إلــى قضية شائعة في التقييم ترتبط بمدى متدنٍّ من العلامات التي يحققها المتعلم المتقدم نتيجــة لانخفاض سقف المتطلبات. وفي هذه الحالة، ليس من المحتمل تقييم النمو المعرفي على نحو دقيق ما لم تُطوَّر معايير فوق مستوى الصف. وأخيراً، فإن الإطار المفاهيمي لتقييم نمو المتعلم يمكن أن يكون له تأثير عميق في الحكم على نمو المتعلم: الوضع أو النمو. وتستخدم نماذج الوضع بوجه عام لحساب عدد المتعلمين الذين يحققون الحد الأدنى من الكفاية. وتنزع هذه النماذج إلى تركيز اهتمام المدرسة ومصادرها على هؤلاء الطلبة الذين لا يحققون مستوى الكفايــة، لا على الطلبة الذين يجتازون هذا المستوى (Council for Exceptional Children, The Association for the Gifted [CEC–TAG], n. d., p. 1).. وفــي المقابل، «يجب أن يكون مصطلح نموذج النمو محدداً بوضوح على أنه قياس للنجاح الأكاديمي استناداً إلى مدى تحسن تحصيل الطالب، وينبغي له أن يستند إلى الإنجازات الفردية للطالب» (CEC–TAG, n.d.,p.3). وعلــى أي حال، فإن استخدام نموذج النمو هذا يسمح بمقارنة المتعلم بنفسه: حيث يمكن أن تتعارض النسبة المتوقعة للتعلم مع النسبة الواقعية.

1) مخــرج قياس غير مرغوب فيه يحدث عندما يتطلب القياســ سقفًا اصطناعيًّا منخفضًا لما يمكن أن يصل إليه المفحوص. كأن يطلب إليــه في اختبــار أن يذكر خمس مفردات. ولما كان المشاركون جميعهم يستطيعون ذكر خمس مفردات فإن هذا الاختبار يتأثر بالسقف المتدني، ويطلق على هذا أثر السقف "Ceiling Effect" (المراجع).

الجدول 4.9

نوع المعلومات، المصدر، الطريقة، وقياس ملمح أساسي واحد

ملمح أساسي: فائدة أكاديمية للطالب			
نوع المعلومات	**المصدر**	**الطريقة**	**التقييم**
اختبار تحصيل المقررات المتقدمة واختبار أيوا للمهارات الأساسية (ITBS)	الطالب والمنطقة	مقارنة الأداء على اختبارات من سنة إلى أخرى.	كمي
اختبارات SAT	الطالب والمنطقة	مقارنات متوسط حسابي عبر سنوات لطلبة يشاركون في البرنامج وآخرون لا يشاركون فيه.	كمي
ملفات إنجاز الطالب	الطالب والمعلم	وصف للمنتجات باستخدام معايير أداء الولاية.	نوعي
تقديرات الأداء وملخصاته	المعلم	العلاقة بين الأداء واختبارات التحصيل، وصف للأداء داخل غرفة الصف.	كمي ونوعي
ملاحظات الطلبة	مقيّم خارجي	العلاقة بين الأداء وتقديرات المعلم واختبارات التحصيل، وصف للتفاعل داخل الصف.	كمي ونوعي

ملاحظة: هذا الجدول مأخوذ بإذن من «تقويم فاعلية إجراءات التحديد» تأليف:
(S. k. Johnsen in identifying Gifted Students: A practical Guide (2nd ed., P. 154),
by S. k. Johnsen (Ed.), 2011, Waco, TX: Prufrock Press. Copyright 2011 by Prufrock Press

احتمالات الجزء الرابع: تأثيرات إيجابية لتقويم البرنامج

استناداً إلى نتائج مسح اتجاهات تمهيدي أجري في نهاية السنة الأولى لتنفيذ البرنامج، فإن الطلبة الذين حُدّدوا وعائلاتهم، ومعلمي الصف ومعلمي برنامج الموهوبين كانوا جميعاً مقتنعين بشدّة بتصميم البرنامج، ويعتقدون أن خدمات البرنامج كانت تستحق العناء. وعلى أي حال، فإن التقليص الحالي في ميزانية المنطقة أدى إلى مراجعة البرامج جميعها التي لا يوجد لها تفويض أو تكليف، ويظهر هنا بوجه خاص برنامج تربية الموهوبين. وفي هذا السياق يسعى مديـرو المبنى لمعرفة ما إذا كان البرنامج استثماراً مفيداً يستحق الجهد المبذول أم لا. ويلاحظ أن لدى الحرم الجامعي في هذا المشهد بيانات يمكن أن تستخدم في اختبار قيمة برامجه، من بينها: مقاييس تقدير متدرجة، خطط نمو مفرّدة، وخطة لتقويم منتظم للبرنامج.

يقـدم التقويم بصفته حركة مساءلة نامية معلومات مفيدة نظامية قابلة للتعميم تسلط الضـوء علـى الفاعليـة ذات الصلة بمكونـات البرمجة المتنوعـة، والانسجام بيـن الأهداف والخدمـات المعلنة والقانونية، والأثر في المتعلمين المشاركيـن، والفائدة العرضية الطارئة التـي يكتسبها أقرانهم غيـر المشاركين. وعلى الرغم من أن المعاييـر وأنشطة التقويم ذات الصلة ليست علاجاً شافياً لقضايا البرمجة جميعها، لكن الاستخدام الواعي لها يقوي الهوية المميـزة للمجال، ويوفر وضعاً لاستمرار المناقشـات المهمة حول تقديم برمجة شاملة تعزز الأداء غير المألوف بدلاً من أن تقمعه.

> إذا كنت لا تعرف إلى أين أنت ذاهب، فمن المحتمل أن تنتهي إلى مكان آخر.
>
> – يوغي بيرا

قائمة المراجع

Callahan, C. M. (2009). Making the grade or achieving the goal?: Evaluating learner and program outcomes in gifted education. In F. A. Karnes & S. M. Bean (Eds.), *Methods and materials for teaching the gifted* (3rd ed., pp. 221–260). Waco, TX: Prufrock Press.

Callahan, C. M., & Caldwell, M. S. (1997). *A practitioner's guide to evaluating programs for the gifted*. Washington, DC: National Association for Gifted Children.

Callahan, C. M., Tomlinson, C. A. Hunsaker, S. L., Bland, L., & Moon, T. (1995). *Instruments and evaluation designs used in gifted programs*. Storrs: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.

Carter, K. R. (1991). Evaluation of gifted programs. In N. Buchanan & J. Feldhusen (Eds.), *Conducting research and evaluation in gifted education: A handbook of methods and applications* (pp. 245–274). New York, NY: Teachers College Press.

Coleman, L. J. (2006). A report card on the state of research on the talented and gifted. *Gifted Child Quarterly*, 50, 346–350.

Council for Exceptional Children. (2008). *Classifying the state of evidence for special education professional practices: CEC practice study manual*. Retrieved from http://www.cec.sped.org/Content/NavigationMenu/ProfessionalDevelopment/ProfessionalStandards/Practice_Studies_Manual_1_25.pdf

Council for Exceptional Children, The Association for the Gifted. (n.d.). *Growth in achievement of advanced students*. Retrieved from http://www.gifted.uconn.edu/siegle/TAG/Growth%20Models.pdf

Johnsen, S. K. (Ed.). (2004). *Identifying gifted students: A practical guide*. Waco, TX: Prufrock Press.

Johnsen, S. K. (2010). Principles underlying the 2010 programming standards in gifted education. *Gifted Child Today*, 34(2), 5, 65.

Johnsen, S. K. (2011). *Evaluating the effectiveness of identification procedures*. In S. K. Johnsen (Ed.), *Identifying gifted students: A practical guide* (2nd ed., pp. 149–157). Waco, TX: Prufrock Press.

Marshall, C. (1951). *A man called Peter: The story of Peter Marshall*. Grand Rapids, MI: Chosen Books.

Matthews, M. S., & Shaunessy, E. (2010). Putting standards into practice: Evaluating the utility of the NAGC pre—K–grade 12 gifted program standards. *Gifted Child Quarterly*, 54, 159–167.

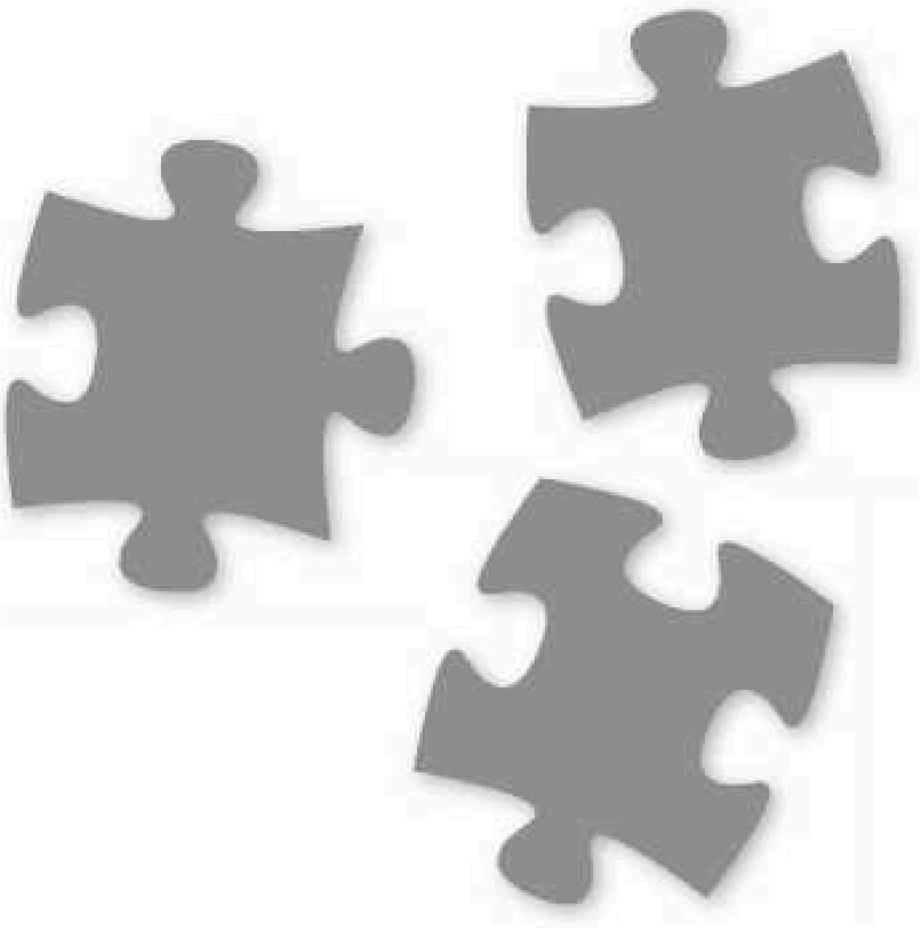
National Association for Gifted Children. (2010). *NAGC pre—K–grade 12 gifted programming standards: A blueprint for quality gifted education programs*. Washington, DC: Author.

Patton, M. Q. (1981). *Creative evaluation*. Beverly Hills, CA: Sage.

Shapiro, S. (2011, May 1). *We don't need no stinking data*. Retrieved from http://www.alan.com/2011/05/01/we—dont—need—no—stinking—data

Stevens, D. D., & Levi, A. (2005). *Introduction to rubrics: An assessment tool to save grading time, convey effective feedback, and promote student learning.* Herndon, VA: Stylus Publishing.

VanTassel—Baska, J. (n.d.). *Standards of learning and gifted education: Goodness of fit.* Retrieved from http://www.vagifted.org.



نماذج الولاية لتطبيق المعايير

كريستينا ف. ميرسكي

تقـدم المعايير الأساس لتطويـر السياسات والقواعد والإجـراءات والخطط والبرمجة والخدمات وأنظمة التقييم، والنمو المهني سواء على مستوى الولاية أو على المستوي المحلي. وتستخـدم دوائر التربية فـي الولاية معايير وطنية لغرضين إضافيين، هما: (أ) تقويم معايير الولاية وتحسينها، (ب) تحسين خطط الموهوبين وبرامجهم ومراقبة مدى الانسجام مع أنظمة الولاية. يشير تقرير عام (2008 – 2009) حول الحالة الوطنية في تربية الموهوبين إلى أن (28) ولايـة قررت بعض أشكال البرامج والخدمات للأطفـال الموهوبين. ولكن هذه البرامج كانت متناثرة، وغير متسقة، وكوّنت في بعض الأوقات تجميعاً محيراً للسياسات والبرامج التي تباينت بشدة من ولاية إلى أخرى.... وفي النهاية، فقد أدت هذه الطريقة المجزأة وغير المنسقة إلى تقديـم خدمات ضعيفة للطلبة الموهوبين. وعلى أي حال، فـإن معايير NAGC لبرمجة تربية الموهوبين في مستوى ما قبل الروضة حتى الصف الثاني عشر تقدم وعداً بالتناغم والتناسق بيـن مختلـف الولايات. وسوف يستكشـف هذا الفصل كيف تنفذ ثلاث ولايـات هذه المعايير حاليّاً، ويقترح أفكاراً إضافية حول كيفية استخدامها.

ولاية ألاباما

تخطط ولاية ألباما (Alabama) مسترشدة بقوانين إدارة الولاية لاستخدام معايير برمجة برمجية تربية الموهوبين لعام (2010) لمراجعة كيفية استخدامها في مراقبة برامج الموهوبين في النظم المدرسية جميعها في الولاية. وتستخدم الولاية حاليّاً، شكلين في عملية المراجعة.

يقسم الشكل الأول مجموعة قوانين إدارة الولاية، واتفاقية الفصل السادس للحقوق المدنية المناوئة للتمييز إلى عشر عبارات، تصنّف المدرسة على أنها: تحت المعيار، تلبي المعيار، تتجاوز المعيار. أما الشكل الثاني، فيضع قائمة بمؤشرات الخدمة النوعية التي تستخدم تقديرات النظام نفسها. وباتباع معايير برمجة الموهوبين، كوّنت إدارة الولاية قوة عمل لإعادة كتابة الوثائق ذات العلاقة كي تظهر مخرجات الطالب بدلاً من تقويم البرنامج. وسوف تقرر قوة العمل شكل مخرجات الطلبة في كل من وفصول التربية العامة وصفوف تربية الموهوبين، وكيف ستقدر استناداً إلى المعايير الجديدة لبرمجة الموهوبين.

ولاية ميريلاند

طورت جين بينتر (Jeanne Paynter)، الاختصاصية بتربية الموهوبين في وزارة التربية والتعليم في ولاية ميريلاند، مقدمة في معايير برمجة الموهوبين عام (2010)، استخدمتها مع منسقي البرنامج في أنظمة مدرسية مختلفة في الولاية. وعلى أي حال، فقد لاحظت أن هذا المدخل يمكن استخدامه مع مدى واسع من الجمهور ذي العلاقة.

تبدأ الدكتورة بينتر بعرض تقديمي تقدم فيه نظرة عامة إلى المعايير. يتضمن معلومات حول كيفية استخدام المعايير، وكيف تختلف معايير عام (2010) عن معايير (1998)، وخصائص الممارسات المستندة إلى الأدلة، وكيف تقيّم مخرجات الطالب، ووصفاً مختصراً جدّاً لكل معيار من المعايير الستة. وبعد الانتهاء من العرض التقديمي ينقسم المشاركون إلى ست مجموعات، تركز كل مجموعة في عملها على معيار واحد.

وتستخدم كل مجموعة كتيب معايير برمجة الموهوبين (NAGC, 2010b)، لفحص معيارها من جانبين، هما: (أ) مفاهيم رئيسة، (ب) ممارسات تستند إلى الأدلة. وتشير الدكتورة بينتر إلى هذا بوصفه تفكيكاً لمعايير برمجة الأطفال الموهوبين في مستوى ما قبل الروضة حتى الصف الثاني عشر للعام 2010 (NAGC). يؤكد هذا النشاط على ثلاثة من الطرق الأربع التي تختلف فيها معايير (2010) عن معايير (1998)، هي: أهمية التنوع، والتركيز على مخرجات الطالب، والتأكيد على الممارسات المستندة إلى الأدلة من الدراسات الحالية. وسوف نلقي نظرة على كل جزء من جزأي هذا النشط بمزيد من التفاصيل:

المفاهيم الرئيسة

تشير الإرشادات الخاصة بهذا الجزء من الأنشطة إلى أنه ينبغي للمشاركين أن يراجعوا تعريف كل مصطلح محدد في قائمة مصطلحات معايير برمجة الموهوبين (NAGC, 2010b, pp.14-15). ومن ثم يحددوا فهمهم الجديد الذي يكتسبونه من مناقشة المفهوم. مثلاً، يجري في المعيار رقم 1: التعلم والنمو، استكشاف أربعة مصطلحات (انظر الجدول رقم 1.10).

أما مصطلحات المعيار رقم 2، فهي: التقويم، التنوع، اختبارات فوق مستوى الصف، الأدوات النوعية، الأدوات الكمية، والملاءمة الفنية. ومصطلحات المعيار رقم 3 هي: الارتباط الثقافي، المنهاج المتمايز، التدريس المتمايز والتنوع. أما مصطلحات رقم 4، فهي: الكفاية الثقافية، التنوع، والكفاية الاجتماعية. في حين أن مصطلحات المعيار رقم 5، هي: التعاون، النمو المعرفي والانفعالي، الخدمات المنسقة، التنوع، البرامج/البرمجة، والخدمات/الخدمة. وأخيراً مصطلحات المعيار رقم 6، هي: التنوع، الخدمات/الخدمة، النمو الاجتماعي/الانفعالي، الاحتياج المزدوج، والتحصيل المتدني. لاحظ أن كل مجموعة تناقش معنى مصطلح التنوع، وهكذا، تتضح طبيعة هذا الرابط في المعايير.

الجدول 1.10

قائمة المصطلحات

قائمة المصطلحات	الفهم الجديد
النمو المعرفي والانفعالي	
التنوع	
الكفاية الاجتماعية	
النمو الاجتماعي/الانفعالي	

الممارسات المستندة إلى الدليل

يركز الجزء الثاني من عملية (التفكيك) على مكوّنين مهمّين للمعايير هما: مخرجات الطالب والممارسات المستندة إلى الدليل. وتشير إرشادات النصف الأول إلى ما يأتي: «عندما

تركز معايير البرمجة على مخرجات الطالب، نكون أكثر ألفة بالنظر إلى ممارسات برنامجنا. راجع قائمة ممارسات البرنامج المستند إلى الدليل (لمعيارك) من أجل تحديد ثلاث ممارسات يوافق عليها أفراد مجموعتك على أنها أُقرّت حاليّاً في أنظمة مدرستك، واملأ الجدول بهذه الممارسات».

عندما تأخذ المناقشات طريقها حول هذه الممارسات، يطلب إلى أعضاء المجموعة أخذ ما يأتي في الحسبان: كيف يمكننا الانتقال من الممارسات إلى مخرجات الطالب؟ راجع مخرجات الطالب لهذه الممارسات الثلاث. بأي طريقة يمكن أن نقيّم تلك المخرجات؟ تجد مخطط هذا الجزء من النشاط في الجدول 2.10.

ذكرت الدكتورة بينتر (Paynter) أن المجموعات التي عملت معها شهدت مناقشات غنية حول المعايير باستخدام إطار العمل هذا. ولاحظت أن الخطوة المنطقية التالية هي تصميم نظام جمع معلومات لتقييم مخرجات الطالب، ربما من خلال التركيز أولاً على مصادر المعلومات المتوافرة مسبقاً في المدارس، ولكن غير المستخدمة حاليّاً لهذا الغرض بعينه.

ولاية تكساس

في عام 1987، فوّض المجلس التشريعي في تكساس المناطق التعليمية جميعها في الولاية بتحديد الطلبة الموهوبين وخدمتهم من الروضة حتى الصف الثاني عشر. وعليه، طوّرت وكالة تربية تكساس خطة للولاية، روجعت عام 2009، تكوّن الأساس لخدمات تربية الموهوبين، وللمساءلة. لكن المراجعة لا تعكس معايير برمجة الموهوبين.

الجدول 2.10

تقييم المخرجات

كيف تقوّم مخرجات الطلبة؟	الممارسات المستندة إلى الدليل (التي أُقرّت)

قارنت جونسن (Johnsen, 2011) أولاً المعايير في خطة ولاية تكساس للعام 2009 بمعايير برمجة الموهوبين، واقترحت بعد ذلك عملية للمناطق التعليمية لاستخدام مجموعتي المعايير فـي تطوير برمجة الطلبــة الموهوبين وتنفيذها وتحسينها. ويمكــن أن يتخذ تحليلها نموذجاً للولايات الأخرى.

أقرّت جونسن أن ولاية تكساس تركز على ممارسات محددة بدلاً من التركيز على مخرجات الطلبــة، وتضع أيضاً معايير برمجة الموهوبيــن. ومن وجهة نظرها، فإن هذا الاختلاف مهم جدّاً، لأنه يمكن أن يقود إلى نتائج مختلفة جدّاً كما قالت:

> إذا ركز المربون على الممارسات أكثر من المخرجات، يمكن أن يستخدموا ببساطة المعايير بصفتها قائمة رصد (نعم، لا) (مثال: هل هناك سياسات ملائمة؟ هل لدي تقييمات متعددة؟.....) في حين إذا ركـزت المعايير على مخرجات الطلبة، فستصبح الممارسات وسائط إلى نهاية ما (مثال: كيف تؤثـر السياســات في خدمات الطلبة؟ وكيف يضــم التقييم المتعدد طلبة أكثـر اختلافاً في برنامج الموهوبين؟) (ص17).

وعلى أي حال، فإن خطة ولاية تكساس تستخدم الممارسات المستندة إلى الأدلة المدرجة فــي قائمة معايير برمجة الموهوبين. وتؤكد معايير ولاية تكساس على خمسة مكوّنات لبرامج تربيــة الموهوبين، هــي: تقييم الطالب، تصميم الخدمة، المنهــاج والتدريس، النمو المهنـي، وإشــراك الأسرة/المجتمــع. وبالمثل ذكرت جونسن بالمعنى الحرفــي للكلمة، أن خطة ولاية تكساس تظهر على نحو كبير جوانب المعيار رقم 5 (البرمجة). في حين تظهر الخطة بدرجة أقـل جوانب معيار الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين رقم 3 (تخطيط المنهاج والتدريس) ومعيــار رقم 6 (النمو المهني). وحدّدت جونسن أيضاً معايير برمجة الموهوبين التي عولجت معالجة خارجية فقط، أو أنها لم تكن موجودة في خطة ولاية تكساس. وتتضمن هذه المعايير، المعيــار رقــم 1 (التعلم والنمو) والمعيار رقم 4 (بيئات التعلــم). وفي النهاية، حددت جونسن بعضـ الفجوات الأخــرى الموجودة، وبصورة أكثر وضوحاً مكونــات عدة ذات علاقة بالتنوع، والتقييم القبلي، والتعلم عن بعد ومصادر تقنية أخرى.

ويعد التقييم الذاتي الذي نفذته جونسن (2011) Johnsen المتمثل بمقارنة معايير الولاية بمعايير برمجة الموهوبين، عملية مهمة ربما ترغب الولايات الأخرى في أخذها في الحسبان.

وقد افترضت المؤلفة أن ذلك يمكن أن يكون كذلك الخطوة الأولى للمناطق التعليمية. وأوصت بأن تتفحص المناطق التعليمية إلى أي درجة تلبي معايير تكساس ومعايير برمجة الموهوبين التـي لا تظهر في وثيقـة الولاية. ولخصت جونسـن بعد ذلك، الخطوات الثـلاث الأخرى في تطوير برمجة الطلبة الموهوبين وتنفيذها وتحسينها: (أ) تحديد كيف يمكن أن تكون مخرجات الطلبـة، (ب) اختيار التقييم لتقرير ما إذا كانت مخرجات الطلبة قد لُبِّيت، (ج) تطوير خطة عمل لوضع أهداف قصيرة وطويلة الأمد بهدف التحسين.

مقترحات أخرى

تقـدم ولايـات ألاباما وميريلانـد وتكساس أمثلة حـول كيفية استخـدام معايير برمجة الموهوبيـن. وفيما يأتـي تعرض المؤلفة مقترحيـن آخرين يمكن أن يكونـا مفيدين للولايات والمدارس.

أسئلة NAGC التوجيهية

طوّرت(NAGC) مجموعة من الأسئلة التوجيهية للمساعدة على تنفيذ معايير برمجة تربية الموهوبين. ويمكن أن تكون هذه الأسئلة أيضاً أحد أشكال التقييم الذاتي، التي تولد مناقشات حول الموضوعات. ذكرت (NAGC) ما يأتي:

> تركـز الأسئلة بوجه عـام، الانتباه على الخطوات التي ينبغي اتخاذها والمصادر التي يجب الوصول إليها لمساعدة القادة التربويين وحشد التأييد لتطوير منهاج رفيع المستوى، وتنظيم مواقف صفية ديناميـة، وتوفيـر إرشاد ملائم وفرص مجتمعية تلبي حاجات مجموعة مختلفـة من الطلبة الذين يمتلكون طيفاً واسعاً من الموهبة والنبوغ.

وسنعرض فيما يأتي أمثلة لهذه الأسئلة التوجيهية، بواقع سؤال واحد لكل معيار:

- **معيار رقم 1، التعلم والنمو**: ما الخطوات الضرورية للتحقق من أن المربين قادرون على تعـرف اختلافات التعلـم والنمو للطلبة الموهوبين، وتعزيز النمـو المعرفي والانفعالي في المدرسة والبيت وفي مواقف مجتمعية، آخذين في الحسبان مجال اهتمام الطالب، وقدرته وموهبته؟ (NAGC, 2010a, part3).

- **معيار رقم 2، التقييم**: هل تقدّم أدوات التقييم التي اختيرت معلومات كمية ونوعية من مصادر متنوعة قيّمة، غير متحيزة، وكافية فنيّاً تضمن التمثيل الصحيح لمجتمع الطلبة المحلي، في التخطيط للتحديد الأولي للطالب ؟ وهل هناك إجراءات دائمة وشاملة لعملية تحديد الطلبة الموهوبين، وهل اطلعت أسر الطلبة بصورة كاملة على ذلك؟
- **معيار رقم 3، تخطيط المنهاج والتدريس**: هل يستخدم المنهاج خبرات استكشاف مهنية متكاملة، تسمح باستكشاف عميق للثقافات واللغات والقضايا الأخرى المتعلقة بالتنوع؟ (NAGC, 2010a, part10).
- **معيار رقم 4، بيئات التعلم**: هل وُجدت بيئة تعلم ميسرة للسلامة الذهنية، والثقة، والاستكشاف الذاتي، عن طريق تعرف أهمية التواصل الإيجابي، وتطور المهارات الاجتماعية والقيادية، والكفاية الثقافية في أثناء استكشاف الطلبة لاختلافاتهم الفردية، والعقلية، والإبداعية؟ (NAGC, 2010a, para.10).
- **معيار رقم 5، البرمجة**: هل وضع نظام يتضمن سياسات وإجراءات واضحة، تسمح للمربين بتطوير خطط سنوات عدة، وتخطيط البرمجة والخدمات وتنسيقها مع مقدمي الخدمات المهنية للمدرسة، والتواصل مع أعضاء أسر الطلبة والمجتمع لتلبية حاجات الطلبة وأهداف البرامج؟ (NAGC, 2010a, para.11)
- **معيار رقم 6، النمو المهني**: هل يعطى المعلمون والمرشدون الذين يدعمون التدريس الوقت والتمويل الكافيين للمشاركة بانتظام في خيارات تطوير مهني متنوعة مدعومة بحثيّاً، من أجل زيادة خبراتهم في طرق التدريس والممارسة في تربية الموهوبين، وتعرف المصادر المتوافرة بأنفسهم لتلبية الحاجات الاجتماعية والانفعالية لطلبتهم؟ (NAGC, 2010a, para.12).

معايير «الولاية» المحورية المشتركة

نُشرت معايير الولاية المحورية المشتركة Common Core State Standards (CCSS) في الفنون اللغوية والرياضيات عام (2010)، واعتمدتها (48) ولاية (انظر http://www.core standards.org). لقد قورنت قياسياً حيث رُسم كل معيار ليتمكن المربون من توجيه الطلبة لاكتساب المعارف والمهارات المعقدة على نحو متزايد من مرحلة الروضة حتى الصف الثاني عشر. ولمّا كانت هذه المعايير تقدّم مساراً واضحاً، فإن الولاية

تستطيع استخدامها على نحو ما تقترح NAGC في مواءمة المنهاج وخطط التدريس وتوسيعهما (NAGC, 2010b, p.10). وتؤكد معايير الولاية المحورية المشتركة أيضاً على مهارات عالية المستوى، ما يعكس ممارسة NAGC المستندة إلى الدليل (1.1.3) التي تنص على ما يأتي: «يصمم المربون مناهج متمايزة تشتمل على محتوى متقدم للطلبة الموهوبين يتميز بالتحدي المفاهيمي، والعمق، والتميز، والتعقيد» (NAGC, 2010b, p.10). وبعد ذلك، تستطيع معايير (CCSS) تضع أساس المدى والتتابع الذي يتمكن الطالب من خلاله من تلبية نتاج تعلم الطالب رقم (1.3). «يظهر الطلبة الموهوبون نموّاً يتناسب مع استعداداتهم خلال السنة الدراسية» (NAGC, 2010b, p.10).

إضافة إلى ذلك، عندما تُتّخذ القرارات حول تنفيذ معايير الولاية المحورية، تتاح للولايات الفرصة لربط معايير البرمجة الأخرى وترسيخها في هذه العملية، أو استخدام الممارسات المستندة إلى الدليل لتوضيح كيف توضع معايير الولاية المحورية المعروفة قيد الممارسة. وسنعرض فيما يأتي أمثلة حول كيفية تنفيذ ذلك في فنون اللغة الإنجليزية والرياضيات. وبالنسبة لمجالي محتوى معايير الولاية المحورية المشتركة المذكورة أعلاه، سوف ألخص مفاهيم التصميم الرئيسة، وأحدد مخرجات الطالب بحسب ما تراه (NAGC) والممارسات المستندة إلى الدليل، وبعد ذلك سوف أناقش الآثار والنتائج. هذه المقترحات ليست شاملة، ولكنها توضح فقط كيف يمكن للولايات أن تواصل عملها في هذا الجانب.

فنون اللغة الإنجليزية: تتضمن معايير الولاية المحورية أربعة مسارات، هي: القراءة، والكتابة، والمحادثة والاستماع، واللغة. ويشار في هذا الإطار إلى أن عناصر التصميم الرئيسة هذه مترابطة على نحو وثيق، وينتج عنها نموذج شامل في القراءة والكتابة.

وفيما يأتي مناقشة هذه المسارات:

القراءة: تحدد معايير (CCSS) «تزايد درجة تعقيد النصوص الأدبية والمعلوماتية صفاً تلو الآخر». إذ يجب على الطلبة تطوير عدد متزايد من الارتباطات بين الأفكار والنصوص، وأن يأخذوا في الحسبان مدى واسعاً من الأدلة النصية، ويصبحوا أكثر حساسية لعدم التناغم، والغموض، والاستدلال الضعيف في النص. (CCSSI, 2010a, p.8).

- نتاج تعلم الطالب بحسب NAGC 1.5: (يشارك الطلبة الموهوبون والموهوبون في خيارات برمجة متنوعة مستندة إلى تحسن الأداء في الجوانب المعرفية والانفعالية (NAGC, 2010b, p.12).
- الممارسة المستندة إلى الدليل (2.1.5) بحسب NAGC: يستخدم المربون بانتظام خيارات إثرائية فـي توسيع فرص التعلم وتعميقها داخل المواقـف المدرسية وخارجها. (NAGC, 2010b, p.12).
- المناقشـة: يشير العمق إلى استكشاف المحتـوى ضمن مجال معين، ويتضمن البحث عن الميـول والأنماط (مثل: رؤية الارتباطـات). ولما كانت معاييـر (CCSS) تشدد على صنع ارتباطات، فإن هناك فرصاً مثبتة داخليّاً في هذه المعايير لتوسيع التعلم وتعميقه.

هناك مسؤولية مشتركة في تطوير القراءة والكتابة في معايير (CCSS). وهذا واضح في القسم المتعلق بالقراءة والكتابة في الدراسات التاريخية، والاجتماعية، والعلوم، والموضوعات الفنية للصفوف من السادس حتى الثاني عشر. وتشدد هذه المعايير على قراءة نص معلوماتي معقد على نحو مستقل من أجل النجاح في سوق العمل وفي برامج ما بعد الدراسة الثانوية.

- نتاج تعلم الطالب (1.4) بحسب (NAGC): يظهر الطلبة الموهوبون النموفي الكفاية الشخصية، والتوجهات نحو الإنتاجية الأكاديمية والإبداعية. وهذا يتضمن الوعي بالذات، والدفاع عن النفس، وفاعلية الـذات، والثقة، والدافعية، والمرونة، والاستقلالية، والفضول والمجازفة (NAGC, 2010b, p.11).
- الممارسـة ذات الصلة المستنـدة إلى الدليل (2.1.4) يوفر المربـون فرصاً للاستكشاف الذاتي، ومتابعة الاهتمامات، وتطور الهويات الداعمة للإنجاز (NAGC, 2010b, p.11).
- المناقشة: استخدام نص معلوماتي لتطوير الاستقلالية هو إحدى الطرق التي يتمكن الطلبة الموهوبون خلالها من تطوير سمات وخصائص سوف تدعم الإنجاز والتحصيل.

الكتابـة: توفر معايير الولاية المحورية المشتركة الفرص للكتابة حول أغراض متنوعة تتضمـن الحـوارات الجدليـة، المعلوماتية/الاستكشاف، والرواية. وقد ذكـرت وثيقة معايير (CCSS) ما يأتي: « تتضمن المعايير البحثية بسبب مركزية الكتابة لمعظم أشكال الاستقصاء، ما يأتي» : (CCSS, 2010a, p.8).

- نتاج تعلم الطالب رقم (5.4): يطور الطلبة الموهوبون كفاية في مهارات التواصل الشخصي ومهارات التواصل الفني..... ويظهرون الطلاقة في استخدام التقنية التي تدعم التواصل الشخصي (NAGC, 2010b, p.11).
- الممارسات ذات الصلة رقم (2.5.4) يوفر المربون المصادر لتحسين أشكال التواصل الشفوي والمكتوب والفني، آخذين في الحسبان السياق الثقافي للطالب (NAGC, 2010b, p.11).
- المناقشة: يوفر هذا المسار فرصاً للولايات للتوصية بالمصادر والإستراتيجيات الفاعلة التي سوف تفيد الطلبة جميعهم، ولكنها سوف تشجع الطلبة الموهوبين على التميز.
- الحديث والاستماع: تتطلب معايير الولاية المحورية المعروفة «تطوير مدى واسع من مهارات التواصل الشفوي المفيدة، بالآخرين» (CCSSI, 2010a, p.8).
- نتاج تعلم الطالب رقم (3.1): يظهر الطلبة الموهوبون فهماً واحتراماً للتشابهات والاختلافات بينهم وبين مجموعة أقرانهم ومع الآخرين في المجتمع العام (NAGC).
- الممارسة ذات الصلة المستندة إلى الدليل رقم (1.3.1) (NAGC Evidence-Based practice 1.3.1): يوفر المربون ممارسات تجميع (grouping practices) متنوعة مستندة إلى الدليل للطلبة الموهوبين، تسمح لهم بالتفاعل مع أفراد ذوي مواهب وقدرات وإمكانات متنوعة (NAGC, 2010b, p. 8).
- المناقشة: يعد النمو الانفعالي على درجة كبيرة من الأهمية تماماً على نحو ما هو الحال في النمو المعرفي. ويلاحظ أن معايير برمجة الموهوبين تظهر هذا المعتقد. وأن فهم الذات والوعي الاجتماعي جوانب رئيسة تسهم في هذا النمو. وتتخذ معايير الولاية المحورية المشتركة الحديث والاستماع وسيلة لتنمية المهارات مع الآخرين.

اللغة: يتضمن هذا المسار «قواعد» اللغة الإنجليزية الفصحى المكتوبة والمحكية ومهارات المفردات، مثل فهم الكلمات والعبارات والفروق الدقيقة بينها (CCSSI, 2010a).

- نتاج تعلم الطالب رقم (5.4): يطور الطلبة الموهوبون كفاية في مهارات التواصل الشخصي ومهارات التواصل الفني، ويظهرون مهارات شفوية وكتابية متقدمة، ومتعددة، وتعبيراً إبداعيّاً بطريقة متوازنة (NAGC, 2010b, p.11).

- الممارسة ذات الصلة المستندة إلى الدليل (1.5.4):يوفر المربون فرصاً للتطور المتقدم والمحافظة على اللغتين الأولى والثانية. (NAGC, 2010b, p.11).
- المناقشة: يصف مقياس(Interagency Language Round Table,2011)، مستويات المهارات والقدرات الضرورية للتواصل باللغة. المستوى الأعلى، الأداء المهني المتقن، ويتضمن القدرة على نقل المعنى للمتحدث بإخلاص ودقة، وفي ذلك التفاصيل جميعها والفروق الدقيقة بينها. ويستدل من هذا الوصف على أن الفهم والقدرة على استخدام ألوان المعاني يعد مهارة تواصلية متقدمة. وعلى أي حال، فإن التشديد على مثل هذه الجوانب اللغوية سوف يفيد الطلبة الموهوبين.

تقدم معايير CCSS أيضاً صورة لطلبة مثقفين، وتصف سبع خصائص رئيسة. وسأناقش فيما يأتي خمساً من هذه السمات، وسأعرض أمثلة على ارتباطاتها بمعايير برامج تربية الموهوبين.

- إنهم (الطلبة المثقفون) يظهرون الاستقلالية:

- نتاج تعلم الطالب (3.2) بحسب (NAGC): يصبح الطلبة الموهوبون أكثر كفاية في جوانب موهبة متعددة وعبر أبعاد التعلم المختلفة (NAGC, 2010b, p.10).
- الممارسة ذات الصلة المستندة إلى الدليل رقم (2.2.3). يستخدم المربون نماذج وراء معرفية لتلبية حاجات الطلبة الموهوبين (NAGC, 2010b, p.10).
- نتاج تعلم الطالب (3.4): يصبح الطلبة الموهوبون باحثين مستقلين (NAGC, 2010b, p.10).
- الممارسة ذات الصلة المستندة إلى الدليل رقم (3.4.2): يستخدم المربون إستراتيجيات التفكير الإبداعي لتلبية حاجات الطلبة الموهوبين(NAGC, 2010b, p.10).
- المناقشة: هناك اثنان من مخرجات الطلبة والممارسات المستندة إلى الدليل ذات أهمية هنا. حيث أكد بوندز وبوندز وبيش (Bonds, Bonds & Peach, 1992)على أن تطوير المهارات فوق المعرفية يسهم في الاستقلالية. وقد وجد لي (Lee, 2005) ارتباطاً

وثيقاً بين قدرة التفكير الإبداعي والاستقلال. وأن تعليم الطلبة استخدام إستراتيجيات وراء معرفية ونماذج تفكير إبداعية يعزز الاستقلالية لديهم[1].

- إنهم (الطلبة المثقفون) يستوعبون وينتقدون.
  - نتاج تعلم الطالب رقم (3.4): يصبح الطلبة الموهوبون باحثين مستقلين (NAGC, 2010b, p.10).
  - الممارسة ذات الصلة المستندة إلى الدليل رقم (3.4.1): يستخدم المربون إستراتيجيات التفكير الناقد لتلبية حاجات الطلبة الموهوبين.
  - مناقشة: تتضمن مهارات التفكير الناقد مستويات التفكير العليا. وقد حددت مصفوفة بلوم للأهداف التربوية مستوى التقويم (مثل: الانتقاد) كأحد مستويات التفكير الثلاثة العليا (التحليل، التركيب، التقويم). فإذا أخذت الولايات خصائص معايير (CCSS) للطالب المثقف في الحسبان عند تطوير خطط التنفيذ، فإنها توفر بذلك الفرصة لخدمة الطلبة الموهوبين.
- إنهم (الطلبة المثقفون) يعطون قيمة للدليل. تُضم مهارات البحث والإعلام ضمن معايير (CCSS). وقد ذكرت وثيقة فنون اللغة الإنجليزية ما يأتي: يحتاج الطلبة إلى القدرة على جمع المعلومات والأفكار واستيعابها وتقويمها وتحليلها وكتابة تقرير عنها، لإجراء بحوث أصيلة من أجل الإجابة عن أسئلة أو حل مشكلات، وتحليل كمية كبيرة ومستوى مكثف من النصوص المطبوعة وغير المطبوعة بأي صورة من صور النشر القديمة والحديثة (CCSSI, 2010a, p. 4).
  - نتاج تعلم الطالب رقم (4.3): يصبح الطلبة الموهوبون باحثين مستقلين (NAGC, 2010b, p.10).
  - ممارسة ذات صلة مستندة إلى الدليل رقم (3.4.4): يستخدم المربون نماذج استقصاء لتلبية حاجات الطلبة الموهوبين (NAGC, 2010b, p.10)

---

(1) منظمة لا تتمتع بالتمويل، تتكون من وكالات متنوعة، غرضها تنسيق المعلومات وتبادلها حول اللغات الأجنبية على المستوى الاتحادي في الولايات المتحدة الأمريكية (المراجع).

- المناقشة: يرتبط الاستقصاء بقوة بنتائج البحوث. يستكشف الطلبة في هذا النموذج البحوث والأدلة المتوافرة ويقيمونها ويحددون ويبحثون في جوانب جديرة بالاهتمام. وهذا يؤدي إلى أن يصبح الطلبة باحثين مستقلين.

• إنهم (الطلبة المثقفون) يستخدمون التقنية ووسائل الإعلام الرقمية بطريقة إستراتيجية باقتدار:

- نتـاج تعلم الطالب رقم (5.4): يطور الطلبة الموهوبون كفاية في مهارات التواصل مع الآخرين والمهـارات الفنية..... إنهم يظهرون طلاقة مع التقنية التي تدعم التواصل الفاعل (NAGC, 2010b, p.11).
- الممارسة ذات الصلة المستندة إلى الدليل رقم (3.5.4): يتحقق المربون من إمكانية استخدام أدوات التواصل المتقدمة، وفيها التقنية المساعدة، واستخدام هذه الأدوات في التعبير عن التفكير عالي المستوى والإنتاج الإبداعي (NAGC, 2010b, p.11).
- المناقشة: من الواضح أن هناك تشابهاً قوياً بين خصائص الطالب في معايير (CCSS) وبين معايير برمجة تربية الموهوبين.

• إنهم (الطلبة المثقفون) يفهمون وجهات نظر الآخرين وثقافتهم

- نتـاج تعلـم الطالب رقم (5.3): يطـور الطلبة الموهوبون معـارف ومهارات يحتاجون إليها في الحياة، ليكونوا منتجين في مجتمع متعدد الثقافات ومتنوع وعالمي (NAGC, 2010b, p.10).
- الممارسـة ذات الصلة المستندة إلى الدليل رقم (3.5.3): يستخدم المربون منهاجاً للاستكشـاف العميـق للثقافات واللغات والقضايـا الاجتماعيـة ذات العلاقة بالتنوع (NAGC, 2010b, p.10).
- المناقشة: إذا شُدّد على سمة معايير CCSS هذه في القرارات ذات العلاقة بالمناهج والتدريس، فسوف يدعم نمو الطلبة الموهوبين.

الرياضيـات: نُظمت معايير CCSS للرياضيات على نحو مختلف عن معايير CCSS لفنون اللغـة الإنجليزيـة (CCSSI, 2010b). وتبدأ هذه المعايير بثمانيـة معايير للممارسة الرياضية تصـف الطرق التي من خلالها يتعامل الطلاب مع المادة الدراسية. يتبع هذه معايير محتوى الرياضيات التي تضع توقعات لما سوف يفهمه الطلبة حول موضوعات محددة. وتقدم المعايير

مـن الروضة حتـى الصف الثامن مسارات لتعلم الرياضيات تضـم مفاهيم ومهارات جديدة ضمـن المجالات وعبرها. وقد نُظمـت معايير المدرسة الثانوية حول موضوعات، مثل الجبر، الدوال، النمذجة، الهندسة، والاحتمالات والإحصاءات. وتجدر الإشارة إلى أن معايير الولاية المحورية المشتركة تركز في الصفوف جميعها، ليس فقط على المهارات الإجرائية، بل على الاستيعاب المفاهيمي كذلك. فهي تعطي الأولوية لقدرة الطالب على شرح مسائل الرياضيات وليس فقط لإجـراء العمليات الحسابية. هذه أخبار جيدة للطلبـة الموهوبين الذين يتميزون عندما تتاح لهم فرص للتعلم بعمق.

معايير ممارسة الرياضيـات: وضحت معايير (CCSS): «أنواعاً مختلفة من الخبرات التي ينبغي لمربـي الرياضيات ان يسعوا إلى تطويرها لدى طلبتهم. وتستند هذه الممارسات إلى العمليات والكفايات ذات الأهمية الراسخة في مجال تعليم الرياضيات» (ص6).

ونناقش فيما يأتي أربعة من هذه المعايير:

- إعطـاء معنـى للمسائل والمثابرة على حلهـا: يبدأ الطلبة الماهـرون رياضيّاً بأن يشرحوا لأنفسهـم معنـى المسألة ويبحثون عن نقـاط بداية لحلها.... ثم إنهـم يراقبون ويقيّمون تقدمهم ويغيرون مسارات عملهم عند الضرورة (CCSSI, 2010b, p.6).

  - نتـاج تعلم الطالب رقم (2.3): يصبح الطلبة الموهوبون أكثر كفاية في جوانب موهبة متعددة وعبر أبعاد التعلم المختلفة. (NAGC, 2010, p.10).
  - ممارسة ذات صلة مستندة إلى الدليل رقم (3.2.2): يستخدم المربون نماذج ما وراء معرفية لتلبية حاجات الطلبة الموهوبين. (NAGC, 2010, p.10).
  - نتـاج تعلم الطالب رقـم (1.4): يظهر الطلبة الموهوبون نموّاً فـي الكفاية الشخصية والاتجاهات نحو الإنتاجية الاستثنائية في المجالات الأكاديمية والإبداعية. وتتضمن هذه الجوانب وعي الذات، وكسب الدفاع عن النفس، والفاعلية الذاتية، والثقة، والدافعية، والمرونة، والاستقلالية، والفضول، والمجازفة (NAGC, 2010b, p.11).
  - الممارسـة ذات الصلة المستندة إلـى الدليل رقم (5.1.4) : يقدم المربون أمثلة على مهارات التوافق الإيجابي والفرص لتطبيق هذه المهارات (NAGC, 2010b, p.11).

- المناقشـة: من الواضـح أن هناك تشابهاً قويّاً بين هـذه الممارسة الرياضية لمعايير الولايـة المحوريـة المشتركة ومعايير برمجة تربية الموهوبيـن، مع التركيز على فوق المعرفة أو ما وراء المعرفة، والمرونة.

- إنهم يطرحون حججاً ناجحة وينتقدون استدلالات الآخرين: يخمّن الطلبة البارعون رياضيّاً ويبنون تقدماً منطقيّاً للبيانات لاستكشاف حقيقة تخميناتهم..... إنهم يبررون استنتاجاتهم ويوصلونها للآخرين، ويردّون على حججهم (CCSSI, 2010b, pp.6-7).

- نتـاج تعلم الطالب رقم (4.3): يصبح الطلاب الموهوبون باحثين مستقلين (NAGC, 2010b, p.10).

- ممارسة ذات صلة مستندة إلى الدليل رقم (1.4.3): يستخدم المربون إستراتيجيات التفكير الناقد لتلبية حاجات الطلبة الموهوبين. (NAGC, 2010b, p.10)

- المناقشة: تناقش معايير (CCSS) أهمية بناء محجّات ناجحة وانتقادات لاستدلالات الآخرين. إن مكونات التفكير الناقد والبحث المستقل، هي: التشكيك في الافتراضات، اختبار بنية الاستدلال وصدقه، وتطبيق هذه الاستنتاجات على طرق استدلال جديدة. إن بإمـكان ميدان تربيـة الموهوبين أن يوفر توجيهات مهمة في تطوير هذه المهارات في سياق رياضي.

- نمـوذج للرياضيات: يستطيع الطلبة البارعون فـي الرياضيات تطبيق المفاهيم الرياضية التـي يعرفونها على حـل المسائل التي تظهر في جوانب الحياة اليومية، وفي المجتمع وفي مكان العمل. (CCSSI, 2010b, p.7).

- نتاج تعلـم الطالب رقم (4.3): يصبح الطلبة الموهوبون باحثين مستقلين. (NAGC, 2010b, p.10)

- الممارسة ذات الصلة المستندة إلى الدليل رقم (3.4.3): يستخدم المربون إستراتيجيات نموذج حل المسائل لتلبية حاجات الطلبة الموهوبين. (NAGC, 2010b, p.10).

- مناقشة: هناك كثير من نماذج حل المسائل الفاعلة في تربية الموهوبين التي تستطيع أن تخدم عملية التدريس في هذه الممارسة الرياضية. ومن بين هذه النماذج، هناك عمليـة تتكون من سـت خطوات طورها تورانـس (Torrance,1982), واستخدمت في

برنامـج حل المشكلات المستقبلي وإطار حل المشـكلات الإبداعي لكل من تريفنجر وإيزاكسن (Treffinger & Isaksen,2005).

استخـدام الأدوات بطريقة إستراتيجيــة مناسبة: يمكن للطبة البارعين في الرياضيات أن يأخـذوا فــي الحسبان الأدوات المتوافرة عند حل مسألــة رياضية. ويمكن أن تتضمن هذه الأدوات: القلـم والورقة، ونماذج محسوسة، ومسطرة، ومنقلة، وآلة حاسبة، وجداول بيانات، ونظاماً محوسباً لمــادة الجبر، وحزمة إحصائية، وبرمجة هندسة دينامية.....إنهم (الطلبة المثقفـون) يتخذون قــرارات حكيمة حول التوقيت المناسب لاستخـدام كل من هذه الأدوات، آخذين في الحسبان الفائدة المتوقعة من كل أداة ومحدداتها، ويقرّون بمعرفتهم العميقة التي اكتسبوها وبمواطن الضعف لديهم أيضاً (CCSSI, 2010b, p.7).

- نتاج تعلم الطالب رقم (3.1): يظهر الطلبة الموهوبون نموّاً متناسباً مع استعدادهم خلال السنة الدراسية. (NAGC, 2010b, p.10)
- الممارسة ذات الصلة المستندة إلى الدليل رقم (7.1.3): يستخدم المربون المعلومات والتقنية، والتقنية المساعدة أيضاً. (NAGC, 2010b, p.10).
- المناقشــة: تعترف الممارسة الرياضية لمعاييــر CCSS بتنوع الأدوات التي تتوافر للطالب وأهمية استخدام الأداة الصحيحة في الموقف المناسب. ويشار هنا إلى أن معايير برمجة تربيــة الموهوبين تُقرّ هذه الفكرة. ونحن ننصح المربّيــن أن يتذكروا أن الأدوات الفاعلة ليس من الضروري أن تكون جذابة. إنها تتراوح بين قلم الرصاص الشائع الاستخدام إلى أعلى مراتب التقنية المساعدة.

خاتمة

تستطيع الوكالات التربوية في الولاية توفير قيادة حاسمة في إعداد السياسات والقوانين والخطـط والتقييـم للتربية العامة وتربية الموهوبين. وتحمل معاييـر NAGC لبرمجة تربية الموهوبين من مرحلة ما قبل الروضة حتى الصف الثاني عشر، وعداً لإنجاز هذا العمل، ويمكن أن تكون أكثر قوة عندما تتداخل مع جهود أخرى على المستوى المحلي، أو على مستوى الولاية، أو على المستوى الوطني. ويؤدي عمل ترابطات بين المبادرات المختلفة الموجودة مسبقاً (مثل أنظمة التقييم المتوازنة التي طورتها المناطق التعليمية)، أو تلك التي ما زالت في طور التنفيذ

(مثل معايير CCSS) إلى تقوية تأثير العمل الذي نقوم به. وأخيراً، فإن معايير تربية الموهوبين تتمتع بقدرة هائلة لتوجيه النقاشات وكيفية اتخاذ القرارات التدريسية.

قائمة المراجع

Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives, handbook 1: The cognitive domain*. New York, NY: David McKay.

Bonds, C. W., Bonds, L. G., & Peach, W. (1992). Metacognition: Developing independence in learning. *The Clearing House*, 66(1), 56–59.

Common Core State Standards Initiative. (2010a). *Common core state standards for English language arts and literacy in history/social studies, science, and technical subjects*. Retrieved from http://www.corestandards.org/assets/CCSSI_ELA%20 Standards.pdf

Common Core State Standards Initiative. (2010b). *Common core standards for mathematics*. Retrieved from http://www.corestandards.org/assets/CCSSI_Math%20 Standards.pdf

Interagency Language Roundtable. (2011). *ILR skill level descriptions for interpretation performance*. Retrieved from http://www.govtilr.org/skills/interpretationSLD sapproved.htm#l

Johnsen, S. K. (2011). A comparison of the Texas state plan for the education of gifted/talented students and the 2010 NAGC Pre—K–Grade 12 Gifted Programming standards. *Tempo*, 31(1), 10–20.

Lee, K. H. (2005). The relationship between creative thinking ability and creative personality of preschoolers. *International Education Journal*, 6, 194–199.

National Association for Gifted Children. (2009). *State of the nation in gifted education*. Retrieved from http://www.nagc.org/uploadedFiles/Information_and_Resources/State_of_the_States_2008—2009/2008—09%20State%20of%20 the%20Nation%20overview.pdf

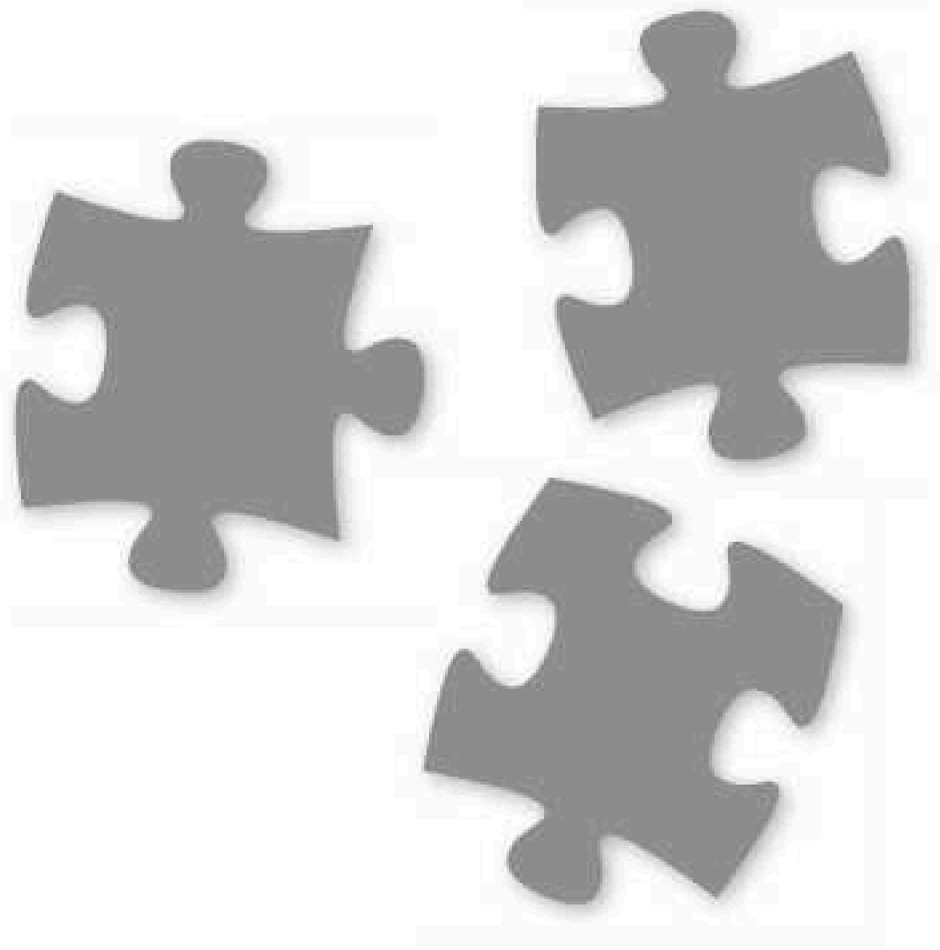
National Association for Gifted Children. (2010a). *Applying the standards: Guiding questions*. Retrieved from http://www.nagc.org/index.aspx?id=6526

National Association for Gifted Children. (2010b). *NAGC pre—k–grade 12 gifted programming standards: A blueprint for quality gifted education programs*. Washington, DC: National Association for Gifted Children.

Texas Education Agency. (2009). *Texas state plan for the education of gifted/talented students*. Austin, TX: Author.

Torrance, E. P. (1982). Future problem solving and quality circles in schools. *New Jersey Education Association Review*, 56(1), 20–23.

Treffinger, D. J., & Isaksen, S. G. (2005). Creative problem solving: The history, development, and implications for gifted education and talent development. *Gifted Child Quarterly*, 49, 342–353.



خطط العمل: بعث الحياة في معايير برمجة تربية الموهوبين

أليسا كوتابش وسالي كريسيل

أدت حركة المساءلة في المناطق التعليمية على نحو متزايد تدريجيّاً إلى وضع المشرفين على تربية الموهوبين في موقف يدفعهم إلى إثبات قيمتهم وإظهار تأثيرهم في تحصيل الطلبة. وبطبيعة الحال، فإن عدم وجود معايير برمجة تقود المربين، قد تجعلهم يواجهون صعوبة في توثيق تأثيرات برمجة تربية الموهوبين في أداء الطلبة. إضافة إلى ذلك فإن المعايير كثيراً ما تستخدم كمرجعيات مقارنة أو مؤشرات على قياس مدى التقدم، ويمكن أن تستخدم في توثيق الفجوات في خدمات البرنامج. ونظراً إلى الفوائد الكثيرة لمعايير البرمجة، فإنه يمكن استخدامها ليس فقط في تقويم فاعلية البرنامج، بل أيضاً في تخطيط خطط عمل المنطقة وتطويرها.

وتؤكد معايير NAGC لبرمجة تربية الموهوبين لعام 2010 لمرحلة ما قبل الروضة حتى الصف الثاني عشر على مخرجات الطالب، وتظهر إصراراً قويّاً على التنوع، وتؤكد أيضاً على العلاقة القوية بين تربية الموهوبين، والتربية العامة، والتربية الخاصة، وتدمج بحوث العلوم المعرفية. إضافة إلى ذلك، تشدد معايير برمجة تربية الموهوبين التي روجعت على الممارسات المستندة إلى الدليل التي تستند بدورها إلى البحث (NAGC, 2010).

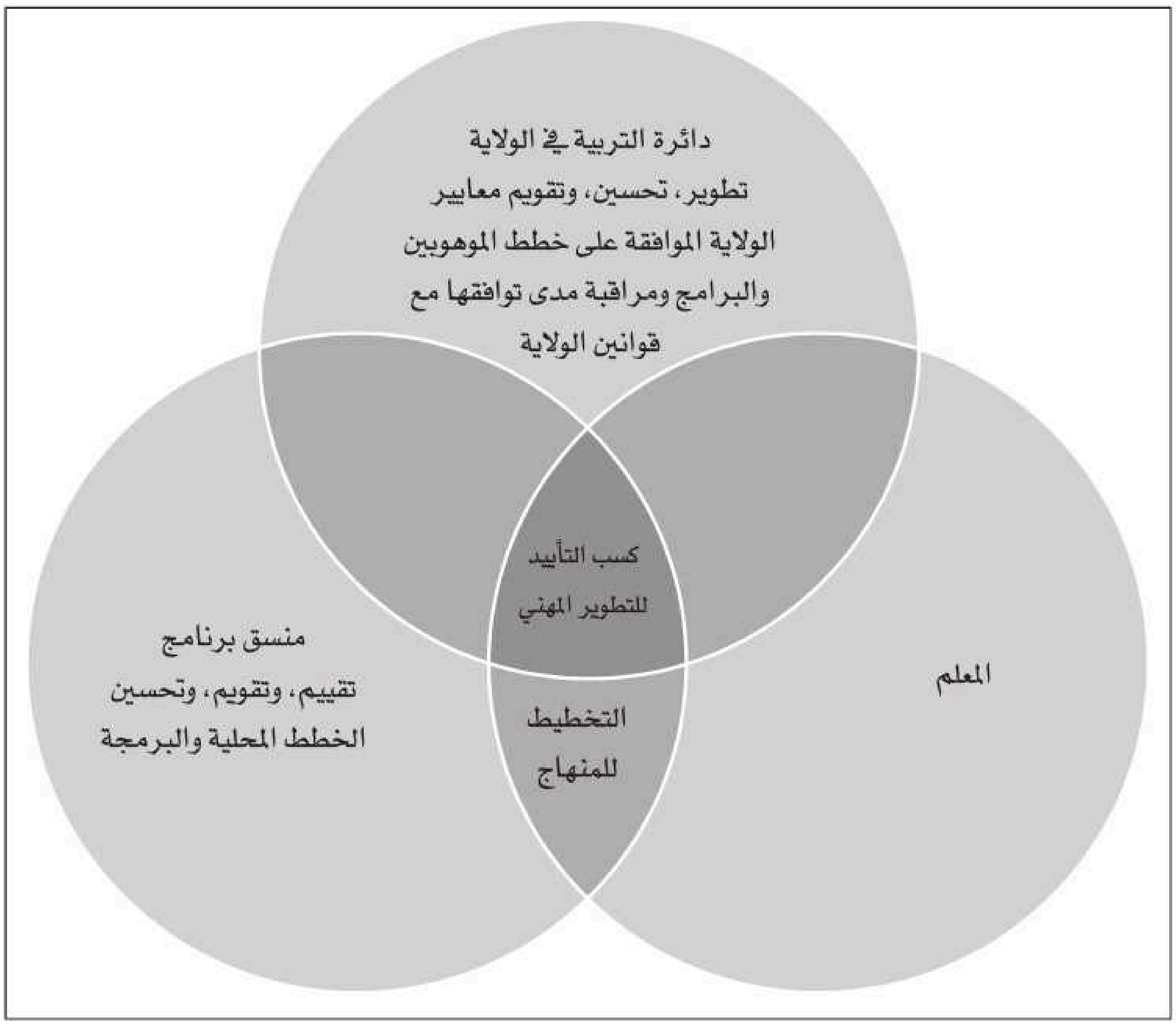
ويوجه هذا الفصل سؤالين، هما:

- كيف يمكن للمربين استخدام معايير NAGC لبرمجة تربية الموهوبين لعام 2010 لمرحلة ما قبل الروضة حتى الصف الثاني عشر؟

- من أين يبدأ المربون؟

كيف يمكن أن يستخدم المربون هذه المعايير؟

يقترح مخطط فن (Venn) ست فئات مُثّلت في الشكل (1.11) يمكن من خلالها لموظفي إدارة الولاية، ومنسقي برنامج الموهوبين، ومعلمي الصفوف استخدام معايير برمجة الموهوبين.



الشكل 1.11 ست فئات للاستخدام

يمكن أن يستخدم موظفو إدارة الولاية معايير برمجة تربية الموهوبين في تطوير معايير الولاية وتحسينها وتقويمها، والموافقة على خطط الولاية وبرامجها، ومراقبة البرامج لمعرفة مدى توافقها مع أنظمة الولاية. ويمكن لموظفي الولاية استخدام هذه المعايير في تقييم الخطط المحلية والبرمجة وتقويمها وتحسينها. ويمكن أيضاً أن يجد منسقو البرنامج والمعلمون أن معايير البرمجة أداة ذات قيمة لتخطيط المنهاج. ويمكن للمجموعات الثلاث أن تحدد أنشطة النمو المهني وتوجهها. إضافة إلى ذلك، يمكن لمعايير البرمجة أن توفر أيضاً اللغة، والمسوغات، والتوجيه المناسب لكسب التأييد الفاعل لخدمات عالية الجودة للطلبة الموهوبين.

ولوحـظ أيضاً فـي معايير (NAGC) لمستوى ما قبل الروضة حتـى الصف الثاني عشر: مسودة برامج نوعية للموهوبين في مرحلة، لذا فإن استخدامات أخرى يمكن أن تتضمن:

- المراحل المبكرة للتخطيط للبرمجة
- التحليل الداخلي للبرمجة
- القابلية للدفاع عن الخطط/البرمجة
- توثيق الحاجة إلى البرمجة
- تبرير منحى البرمجة
- تحديد جوانب القوة والضعف في برمجية تربية الموهوبين
- تحديد اتجاهات أو مكوّنات جديدة
- تقديم الدعم للمحافظة على البرامج والخدمات الحالية

الشكل 2.11: خريطة طريق (Road map © 2011. Lindsey Schichtl Godwin)

من أين يبدأ المربون؟ رسم خريطة لمسار العمل

يعني مصطلح «الممارسات المستندة إلى الدليل» ضمناً الفعل (action). وعند الإشارة إلى التربية، فإن مسار العمل يتطلب الغوص خلال المحتوى أو المعايير المبرمجة باستخدام التخطيـط البارع. وسنختبر في هذا الفصل ثلاث أدوات، هي: المسح السريع لعوامل برمجة الموهوبين الفاعلة (Lord &Cotabish, 2010) ومخطط تحليل الفجوات (NAGC, 2010) ورسم تخطيطي لخطة العمل. وسوف تساعد الأدوات الثلاث باستخدام منحى خريطة طريق، المربين علـى تقويم خدمات البرمجة الحالية، ووضع الأهـداف، والتخطيط الإستراتيجي لتلبية هذه الأهداف. وتستطيع الأدوات الثلاث من خلال العمل على نحو متناغم، مساعدة المربين على تخطيط البرنامج، وتجنب العقبات أو الطريق المغلق غير النافذ عند تنفيذ خطة العمل (انظر الشكل 2.11)

المسح السريع لعوامل فاعلية برمجة الموهوبين

المسح السريع لعوامل فاعلية برمجة الموهوبين (Lord & Cotabish , 2010) أداة يستطيع أن يستخدمهـا المربون من أجل: (أ) تقييـم إلى أي مدى يوظف المربون في برامجهم أفضل الممارسات على نحو ما حددتها المعايير الوطنية، (ب) تقدير إلى أي مدى يمكن للتغيرات في الممارسات الحالية لمعايير محددة تحسين مخرجات الطلبة، (ج) تقرير حجم الجهود التي لا بد من بذلها لتعدل بصورة حاسمة ممارسات المربين و/أو تطوير مبادرات جديدة تستهدف ممارسات محددة مستندة إلى الدليل. إضافة إلى ذلك، سوف يساعد المسح السريع المربين علـى تحديد جوانب القوة والضعف في البرنامـج والتركيز على المشكلات المحتملة وتحديد اتجاهـات ومكونات جديدة، أو المحافظة على المكانة الحاليـة للبرنامج والخدمات. ويمكن للمسح السريع عند اتخاذه أداة تخطيط أن يستخدم بصفته خطوة أولية نحو توثيق أو مراقبة التقدم نحو الاتساق مع قوانين الولاية، وتنفيذ ممارسات مستندة إلى الدليل.

يظهر الجدول (1.11) وصفاً تخطيطيّاً جزئيّاً للمسح السريع، وقد نُظّم هذا المسح بوساطة المعيار، ويتضمن الممارسات جميعها المستندة إلى الدليل لمعايير برمجة تربية الموهوبين. وهناك ثلاثة أسئلة تستخدم في مساعدة المستخدمين، هي:

- التأمل في درجة انخراطهم فعلاً في الممارسات المستندة إلى الدليل التي أُقرّت في معايير برمجة تربية الموهوبين.
- التنبؤ بالأثر الكامن للممارسة الخاصة في تحصيل الطالب أو في مخرجاته المرغوب فيها.
- الأخذ في الحسبان الجهود المطلوبة للتغيير الحاسم في الممارسة.

لقد أضيف عمود آخر لتذكير المستخدمين بالمسح السريع للأخذ في الحسبان مضامين السياسة لأي ممارسات يمكن أن يستهدفوها في أي خطة عمل. وهل أن ممارسة معينة، على سبيل المثال، مسموح بها تحت قوانين الولاية وأنظمتها؟ وهل تتطلب تلك الممارسة تبني سياسة جديدة للمجالس التربوية أو تعديل الإجراءات الإدارية المحلية؟ وعلى أي حال، يمكن أن يثبت أن هذه المضامين تمثل اعتبارات مهمة حالما يكمل موظفو برنامج الموهوبين المسح السريع، ويستخدمون النتائج في وضع الأهداف، ويبتكرون على نحو إستراتيجي خريطة طريق لتحقيق تلك الأهداف بطريقة مضبوطة زمنيّاً.

سوف يرى المستخدمون في الجهة اليسرى من عمود المسح السريع، الممارسات المستندة إلى الدليل للمعيار رقم 1: التعلم والنمو. ويتعين على المستخدمين حتى يبدؤوا، أن يقرؤوا كل ممارسة مستندة إلى الدليل، ويقدروا إلى أي مدى ضُمنت هذه الممارسة في خدماتهم للمتعلمين الموهوبين. سوف تتراوح استجاباتهم بين (مطلقاً) و (إلى حدٍّ بعيد).

الجدول 1.11
مسح سريع لعوامل برمجة الموهوبين الفعّالة

	السؤال الأول				السؤال الثاني				السؤال الثالث				
المعيار رقم 1	إلى أي مدى نحن منخرطون في هذا السلوك أو نتعامل مع هذه القضية؟				كم سيزيد التغيير في ممارساتنا هذه الفقرة الدخول أو التحصيل الأكاديمي لطلبتنا؟				كم الجهد الذي نحتاج إليه لنغير ممارستنا على نحو حاسم فيما يتعلق بهذه القضية؟				هل هناك تضمينات ذات علاقة بالسياسة؟
المعيار رقم 1: التعلم والنمو	مطلقاً			إلى حد بعيد	مطلقاً			إلى حد بعيد					ضع (✓) إذا كانت الإجابة نعم
الممارسات المستندة إلى الدليل في مدرستي	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
1.1.1 يشرك المربون الطلبة الموهوبين والموهوبين في تحديد الاهتمامات ونقاط القوة والتفوق.													
1.1.1 يشرك المربون الطلبة الموهوبين والموهوبين في تحديد الاهتمامات ونقاط القوة والتفوق.													
1.2.1 يطور المربون أنشطة تلتقي مع المستوى التطوري للطالب وحاجات التعلم المستندة إلى الثقافة.													
1.3.1 يوفر المربون مدى من ممارسات تجميع مستندة إلى البحث للطلبة الموهوبين والموهوبين، تسمح لهم بالتفاعل مع أفراد مختلفين في التفوق والموهبة والقدرات ونقاط القوة.													
2.3.1 ينمذج المربون احترام الأفراد المختلفين في القدرات ونقاط القوة والأهداف.													
1.4.1 يوفر المربون نماذج الدور (مثال: من خلال الداعمين "mentors"، وكتب السيرة الذاتية» للطلبة الموهوبين والموهوبين تلتقي مع قدراتهم واهتماماتهم.													

ملاحظة: معدّل من مارزانو ("Adapted from Marzano" 2003)

ينبغي للمستخدمين بعد ذلك أن يستخدموا المقياس نفسه، القوة الكامنة للجهود المركزة على تحسين البرنامج لتلك الممارسة من خلال الاهتمام بالطريقة التي سيؤثر فيها التغيير في الطلبة. تذكر أن معايير برمجة الموهوبين أُطّرت بصفتها مخرجات للطالب بدلاً من أفضل الممارسات التي كانت محط تركيز معايير عام 1998. ويساعد المسح السريع المناطق المدرسية على التحرك إلى عدم الاكتفاء بالتركيز على الممارسات فقط، بل إلى الاهتمام بالعلاقة بين ممارسات معينة ومخرجات الطالب المرغوب فيها.

مع أن التغييرات في مخرجات الطالب (مثال: النمو المعرفي والأكاديمي والانفعالي) هي بؤرة اهتمام منسقي برامج الموهوبين ومعلميهم، فإن من الحكمة لصانعي القرارات أيضاً أن يأخذوا في الحسبان الجهود التي يتطلبها تغيير الممارسات المرتبطة بالمخرجات المستهدفة. وينبغي للمستخدمين أن يكملوا تحليلهم لأي ممارسة مستندة إلى الدليل عن طريق تقدير الوقت والمصادر (البشرية والمادية) التي يتطلبها تغيير الممارسة. وينبغي لهم أيضاً أن يضعوا ملاحظاتهم حول تداعيات سياسة التغيير المحتملة في ممارساتهم الحالية.

إذا كان هناك شخص واحد هو المزوِّد الوحيد لخدمات برمجة الموهوبين في منطقتها، فسوف تكمل هي بنفسها المسح السريع. وعلى أي حال، إذا كان هناك أكثر من شخص واحد، فمن الأفضل استخدام منحى متفق عليه في التقدير.

ينبغي للمستخدمين بعد تقدير كل ممارسة مستندة إلى الدليل العودة إلى الوراء، ومراجعة استجاباتهم عن الأسئلة من (1 – 3) لتحليل حاجاتهم البرمجية، وعند اختيار مجالات البرمجة من أجل التركيز عليها، يتعين عليهم توجيه عناية خاصة للممارسات المستندة إلى الدليل التي لا يركز عليها حاليّاً، أو كان التركيز عليها في حده الأدنى. وبطبيعة الحال، فإنه من غير الممكن التعامل مع كل ممارسة، لذا يتعين على المستخدمين اختيار عدد محدد من الممارسات المستندة إلى الأدلة لمعالجتها خلال سنة دراسية واحدة. ومن أجل مساعدتهم على وضع أولوية اختياراتهم، عليهم الأخذ في الحسبان ثلاثة أسئلة، هي:

- هل ستؤثر الممارسة المستندة إلى الدليل على نحو إيجابي ومهم في مخرجات الطالب؟
- هل هذه الممارسات عملية في هذا الوقت، أم أن هناك مكوّنات أخرى يجب أن تأخذ مكانها أولاً؟

- هل الوقت المخصص مناسب؟ وبكلمات أخرى، هل يستحق الجهود المبذولة في هذا الوقت، أم أن معالجة ممارسة أخرى مستندة إلى الدليل سيكون له أثر أكبر؟

بعد أن يأخذ المستخدمون هذه الأسئلة في الحسبان، يتعين عليهم اختيار ممارسات عدة مستندة إلى الدليل للتعامل معها.

مخطط تحليل الفجوات

بعد استخدام المسح السريع في تحديد المعايير المستندة إلى الأدلة التي سيركز عليها، سوف يكون المستخدمون جاهزين لاستكشاف الفجوات بين الممارسات الحالية وتلك التي أشير إليها لتحسين مخرجات الطلاب الموهوبين. ويعد مخطط تحليل الفجوات أداة بسيطة يمكن استخدامها في تحديد الطرق المناسبة لسد الفجوة (انظر الجدول 2.11). وسوف تساعد نتائج تحليل الفجوات على تقرير الخطوات التي يجب اتخاذها « للتحرك من حالة في الوضع الراهن إلى حالة مستقبلية مرغوب فيها».(Reference for Business, 2011, para, 1) وللقيام بذلك، يتعين على المربين أن يستخدموا مخطط تحليل الفجوات. (NAGC, 2010).

ينبغي للمستخدمين من أجل استخدام هذا المخطط، أن يضعوا المعيار في العمود رقم (1) والممارسة المستندة إلى الدليل التي اختاروها لمعالجتها في العمود رقم (2)، ثم يضعوا قائمة بما يفعلونه الآن لدعم هذه الممارسة في العمود رقم (3)، ويوضحوا في العمود رقم (4) مخرجات الطالب المرغوب فيها مرتبطة بالممارسة المستندة إلى الدليل. ويسمح العمود رقم (5) للمستخدمين بتوثيق الجهود المبذولة حتى تلك اللحظة في ذلك الجانب من البرنامج، والدليل الذي يمتلكونه الذي يقود إلى مخرجات الطالب المرغوب فيها. وعلى الرغم من أن الواقع يمكن أن يشير إلى أن المستخدمين لا يملكون أي دليل، لكنه يتعين عليهم بصورة أكيدة أن يمنحوا أنفسهم شرف العمل الذي يمكن أن يخدم بصفته أساساً للتحسين المستمر. ويطلب إلى المربين في العمود الأخير، الأخذ في الحسبان الدليل أو المعلومات الإضافية المطلوبة لتقرير ما إذا كان هناك فجوة بين الإجراءات والممارسات الحالية وتلك الإجراءات والممارسات التي تستند إلى البحث. وتجدر الإشارة إلى أن العمودين الأخيرين سوف يساعدان المستخدمين على تحديد قضايا محددة أو فجوات في الممارسة/الممارسات البرمجية.

جدول خطة عمل

القسم الثالث والأخير من خريطة الطريق هو مخطط خطة العمل (انظر الجدول 3.11، (NAGC, 2010). حيث تسلط خطة العمل الضوء على الخطوات التي يجب اتخاذها، أو الأنشطة التــي يجب تأديتها جيداً حتى تنجــح إستراتيجية ما. وتتضمن مكونــات خطة العمل ما يأتي: الممارسة المستندة إلى الدليل التي ينبغي معالجتها، نتاج تعلم الطالب المرغوب فيه مرتبطاً بالممارسة المستندة إلى الدليل، الفجوة المحددة، والمعلومات التي يجب جمعها، والشخص أو الأشخاص المسؤولين عن تنفيذ العمل، والخط الزمني لتنفيذ الخطة. وينبغي للمربين حتى يستخدمــوا خطة العمل، أن يدرجوا المعيار والممارسة المستندة إلى الدليل التي يرغبون في معالجتهــا في العمود الأول والثاني. وينبغي للمربين فــي العمود التالي، أن يشرحوا نتاج تعلم الطالــب المرغوب فيه المرتبط بالممارســة المستندة إلى الدليل. ويــدوّن المستخدمون في العمــود رقم (4) الفجوة التي حددوها في مخطــط تحليل فجوة، ويضعون في العمود رقم (5) قائمــة بالمعلومات جميعها التي يجب جمعها أو الأعمال التي ينبغي إتمامها لتنفيذ الممارسة المستنــدة إلى الدليل. ويسمح العمودان الأخيران للمستخدمين بتعيين الشخص/الأشخاص المسؤولين عن تنفيذ العمل، والفترة الزمنية التي يخططون فيها لتنفيذ هذا العمل.

الجدول 2.11

مخطط تحليل فجوة

المعيار	ماذا علينا أن نفعل لدعم هذه الممارسة؟	ماذا علينا أن نفعل لدعم هذه الممارسة؟	مخرجات الطالب المرغوب فيها	ما الأدلة التي نملكها على أن الممارسة الحالية تقود إلى مخرجات الطلبة المرغوب فيها؟	ما الدليل/المعلومة الإضافية التي تحتاج إليها؟ (الفجوات)

ملاحظة: مأخوذ من معايير برمجة (NAGC) ما قبل الروضة حتى الصف الثاني عشر. مسودة لبرامج تربية نوعية (ص 5) (أُعيدت طباعتها بإذن).

الجدول 2.11

خطة عمل

خطة عمل							
المعيار	الممارسة المستندة إلى الدليل	ماذا علينا أن نفعل لدعم هذه الممارسة؟	مخرجات الطالب المرغوب فيها	فجوات محدد ومرغوب فيها	معلومات ينبغي جمعها/نشاط ينبغي تنفيذه	الشخص/ الأشخاص المسؤول	زمن التنفيذ

ملاحظة: من معايير برمجة (NAGC) ما قبل الروضة حتى الصف الثاني عشر. مسودة لبرامج تربية (ص 5) . (أُعيدت طباعتها بإذن).

وضع المعايير قيد الممارسة

سوف نقدم الآن مشهدين يوضحان كيفية استخدام ثلاث وثائق في التخطيط. المشهد الأول، هو مثال على كيف يمكن لمنسق برنامج الموهبة معالجة المعيار رقم 2: التقييم.

مشهد منسق البرنامج

تقـع منطقة جنبر التعليميـة (Juniper School District) في ضاحية متدنية اقتصاديّاً، إذ إن نحـو 74% من طلبة المنطقة مؤهلون لتنـاول وجبة غداء في المدرسة يوميّاً دون مقابل أو بسعـر مخفض. وعلى أي حال، فـإن 10% فقط من الطلبة الذين حُـدّدوا لخدمات برمجة تربية الموهوبين مؤهلون لوجبة غداء مجانية أو بسعر مخفض. وتريد جونز (Jones)، منسقة برنامج الموهوبين في المنطقة أن تجد طرقاً للكشف عن الطلبة أو طاقاتهم الكامنة من خلال دليل تقييم، على أن تُحدَّد أعداد متزايدة من الطلبة ذوي الدخل المتدني للإفادة من خدمات البرمجة والترتيبات والتعديلات التدريسية المناسبة. وتستخدم المنطقة التعليمية حاليّاً درجات الاختبار المقننة، إضافة إلى صحيفة رصد سلوك الطالب وخصائصه التي يعبّئها معلم الصف لتقديـم معلومـات عن التسكين في البرنامـج. وتجدر الإشارة هنا إلـى أن المعايير المطورة محليّـاً أو أدوات التقييم ذات النماذج غير اللفظية لا تؤخذ في الحسبان. وعلى الرغم من أن منسق البرنامج يقبل المرشّحين من مصادر متعددة، لكن معظم الطلبة المرشّحين يرشّحهم المعلمـون. لقد عُيّنت لجنة لتحديد الطلبـة الموهوبين، تألفت من مدير المدرسة الابتدائية، والمرشد المدرسي، وأحد معلمي المرحلة الابتدائية، وآخر من المرحلة المتوسطة، ومعلم من المرحلـة الثانوية. وقد طُوّرت موجهات البرنامـج قبل (12) عاماً، وتتضمن إجراءات لتحديد الطلبة، وموجهات اللجنة، وإجراءات الالتماس لدخول البرنامج أو الخروج منه.

أكملـت جونز المسح السريع، حيـث ويمكن أن نرى جزءاً من قائمة تقديراتها المسحية السريعـة فـي الجدول (4.11)، وقد نفذت عمليـة تمشيط للممارسات المستنـدة إلى الدليل، وأشارت إلى المدى الذي انخرطت فيه السلوكات المرتبطة بكل ممارسة، وأجرت تقييماً يبين إلى أي مدى سوف يزيد أي تغيير في السلوك من فرص الدخول أو التحصيل الأكاديمي للطلبة، وتحققـت من حجم الجهد الذي ينبغي عمله لإحداث تغيير حاسم في الممارسة ذات العلاقة بالقضية. وشعرت بأنها عالجت على نحو ضئيل الممارسة المستندة إلى الدليل رقم (1.1.2) فيمـا يتعلق بتطوير بيئات التدريس وأنشطته، التي تشجع الطلبة على التعبير عن الخصائص والسلـوكات المتنوعة المرتبطة بالموهبة. وقـد اعترفت جونز أن التغيير في الممارسة سوف يفيد الطلبة، وأشارت إلى أن التغيير لا يتطلب جهوداً كبيرة لتغيير الممارسة.

الجدول 4.11
مسح سريع للعوامل الفاعلة في برمجة تربية الموهوبين

	السؤال الأول				السؤال الثاني				السؤال الثالث				
المعيار رقم 2	إلى أي مدى نحن منخرطون في هذا السلوك أو نعالج هذه القضية؟				إلى أي مدى نحن منخرطون في هذا السلوك أو نعالج هذه القضية؟				كم سنحتاج من الجهود لتغيير ممارساتنا بصورة حاسمة فيما يتعلق بهذه القضية؟				هل هناك تضمينات ذات علاقة بالسياسة؟
المعيار رقم 2: القياس	أبداً			إلى حد كبير	مطلقاً			إلى حد كبير	مطلقاً			إلى حد كبير	ضع (✓) إذا كانت الإجابة نعم
كم سنحتاج من الجهود لتغيير ممارساتنا بصورة حاسمة فيما يتعلق بهذه القضية؟	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
1.1.2 يطور المربون بيئات وأنشطة مدرسية تشجع الطلبة على التعبير عن الخصائص والسلوكات المختلفة المرتبطة بالموهبة.		✓					✓			✓			
2.1.2 يقدم المربون للآباء/أولياء الأمور/معلومات ذات علاقة بالخصائص والسلوكات المتنوعة المرتبطة بالموهبة.	✓						✓			✓			
1.2.2 يؤسس المربون لإجراءات شاملة متماسكة مستمرة لتحديد الطلبة الموهوبين والموهوبين وخدمتهم. وتتضمن هذه الترتيبات الإعلام بالموافقة، رسوب الطالب، تقييم الطالب، خروج الطالب، وإجراءات الالتماس من أجل الدخول إلى خدمات برنامج الموهوبين والخروج منها.			✓					✓	✓				✓
2.2.2 يختار المربون تقييماً متعدداً ويستخدمونه في قياس القدرات المختلفة، والمواهب، ونقاط القوة التي تستند إلى النظريات الحالية، والنماذج، والبحوث.	✓							✓			✓		✓
3.2.2 يقدم التقييم معلومات نوعية أو كمية من مصادر متنوعة، تشمل اختبارات فوق المستوى، غير متحيزة ومنصفة، وملائمة فنيًا للغرض.		✓						✓			✓		✓
4.2.2 يمتلك المربون معرفة باستثنائية الطالب ويجمعون بيانات تقييمية في أثناء تعديلهم المنهاج والتدريس ليتعرفوا المستوى التطوري لكل طالب واستعداده للتعلم.			✓		✓				✓				
5.2.2 يفسر المربون التقييم المتعدد في المجالات المختلفة، ويفهمون استخداماته ومحدداته في تحديد حاجات الطلبة الموهوبين.	✓							✓			✓		
1.3.2 يختار المربون مناحي منصفة غير متحيزة ويستخدمونها في تحديد الطلبة الموهوبين والموهوبين، التي يمكن أن تتضمن استخدام معايير مطورة محليًا أو أدوات تقييم بلغة الطفل الأصلية أو النماذج غير اللفظية.	✓							✓			✓		✓

وعلى نحو ماهو ملاحظ، فقد شعرت جونز إلى حد ما بالشعور السابق نفسه حول الممارسة المستنـدة إلى الدليل رقـم (2.1.2)، التي تؤكد على تزويد المربين لأولياء الأمور بالمعلومات ذات العلاقة بالخصائص والسلوكات المتنوعة المرتبطة بالموهبة. وعلى أي حال، فقد أدركت جونز أنه على الرغم من أن لجنة التحديد قد استخدمت الإجراءات المقترحة في تحديد الطلبة للخدمات، لكن إجراءات برنامج منطقة جنبر التعليمية قد عفا عليها الزمن ولم تظهر البحوث الأخيرة الممارسة المستندة إلى الدليل رقم (1.2.2). فقررت جونز أن هذه الممارسة المستندة إلى الدليل بوجه خاص هي إحدى الممارسات التي أرادت أن تؤكد عليها وعدّلتها وفقاً لذلك.

واكتشفـت أيضاً أنه لـم يؤخذ في الحسبان استخدام أنواع متعددة ومختلفة من التقييم تتضمـن اختبـاراً غير لفظي ومعلومات من مصادر مختلفة. وقد ظهر لها على نحو خاص، أن الممارسة المستندة إلى الدليل رقم (2.2.2) يتطلب معظم اهتمامها الحالي، وبدت قابلة للتطبيق إلى حد معقول هذا الفصل. وعلى نحو ما هو موثق في المسح السريع للممارسة المستندة إلى الدليـل، جمعت جونز علامات الاختبار المقنن فقط وصحـف رصد سلوك الطالب، وأدركت أنهـا تحتاج إلى تقييمات متعـددة، وشعرت على ما يبدو بأن تغييراً فـي هذه الممارسة يمكن أن يزيد من دخول الطلبة في البرمجة، لكنها أشارت أيضاً إلى أن ذلك يتطلب بعض الجهد.

وسلطت جونز الضوء على الممارسة المستندة إلى الدليل رقم (2.2.5)؛ لأنها شعرت بأن الجهـد الإضافـي لمعالجة هذا المعيار سوف يكون له أثر عظيـم مقابل حد أدنى من الجهد. واعترفـت بفشل لجنتها في تطبيق تقييم متعدد يعالج مجـالات مختلفة، واعترفت أن لجنتها فـي حاجة إلى استيعاب كيفية تفسير التقييم، وفي ذلـك استخدامات التقييم ومحدداته في تحديد حاجات الطلبة الموهوبين.

وعند مراجعة تقديراتها، ركزت جونز على الممارسة المستندة إلى الدليل رقم (1.3.2). واعترفـت أنها لم تأخذ هي ولجنتها في الحسبان استخـدام معايير مطورة محليّاً، أو إضافة اختبار غير لفظي إلى تقييمات التحديد المتعددة.

الآن، عينـت جونـز الممارسة المستندة إلـى الدليل التي اختارتهـا على مخطط تحليل فجوة (انظر الجدول 5.11) من أجل الممارسة المستندة إلى الدليل رقم (2.2)، وهي «يؤسس المربون لإجـراءات شاملة متماسكة مستمرة لتحديد الطلبة الموهوبين وخدمتهم». (NAGC,

2010, P.9)، وقــد كتبت جونز في العمود الثالث «لدينا إجراءات مطبّقة، مع أنها قديمة وغير فاعلة». وكتبت في العمود التالي، نتاج تعلم الطالب مرتبطاً بالممارسة المستندة إلى الدليل. ووضحــت في العمود التالــي، جونز أنه كان لديهــا دليل ضعيف علــى أن الممارسات الحالية المستخدمة كانت تقود إلى مخرجات مرغوب فيها. وأوضحت أيضاً أن عدداً قليلاً من الطلبة ذوي الدخل المتدني اختيروا لخدمات برمجة الموهوبين. وأما في العمود الأخير، فقد أشارت إلى الحاجة إلى دليل إضافي، لذا صممت على المقارنة بين ممارسات تحديد حديثة مستندة إلى البحث وممارسات تحديد حالية تعتمدها المنطقة التعليمية.

الجدول 5.11

مثال على مخطط تحليل فجوة

مخطط تحليل فجوة

معيار	ممارسة مستندة إلى الدليل	ماذا علينا أن نفعل لدعم هذه الممارسة؟	مخرجات الطالب المرغوب فيها	ما الدليل الذي نمتلكه على أن الممارسات الحالية تقود إلى مخرجات مرغوب فيها؟	ما الدليل/ المعلومة الإضافية التي نحتاج إليها؟ (فجوة)
2	1.2.2	لدينا إجراءات مستخدمة، على الرغم من أنها قديمة وغير فاعلة.	يظهر كل طالب طاقاته الكامنة من خلال دليل تقييم حيث يمكن إجراء تكييفات وتعديلات مناسبة.	قليل جداً، عدد قليل جداً من الطلبة ذوي الدخل المتدني اختيروا وحُدّدت خدمتهم من خلال خدمات برمجة تربية الموهوبين.	هناك حاجة إلى دليل إضافي. مقارنة ممارسات تحديد حديثة مستندة إلى البحث بممارسات تحديد حالية تنفذها المنطقة.
2	5.2.2	نعالج هذا إلى أدنى حد، أنواع متعددة من التقييم لم تؤخذ في الحسبان.	يظهر كل طالب طاقاته الكامنة من خلال دليل تقييم حيث يمكن إجراء تكييفات وتعديلات مناسبة.	قليل جداً، عدد قليل جداً من الطلبة ذوي الدخل المتدني حُددوا وحُدّدت خدمتهم من خلال خدمات برمجة الموهوبين.	أدلة إضافية قليلة مطلوبة؛ لأننا نستخدم فقط اختبارات مقننة وصحيفة رصد للمعلم لتحديد الطلبة. هذه فجوة موثقة.

لا توجد حاجة. لا نعالجها حاليّاً. هذه فجوة موثقة.	لا يوجد دليل ذو صلة بالممارسة 5.2.2	يظهر كل طالب طاقاته الكامنة من خلال دليل تقييم حيث يمكن إجراء تكييفات وتعديلات مناسبة.	لم نعالج هذا نهائيّاً.	5.2.2	2
لا توجد حاجة. لا نعالجها حاليّاً. هذه فجوة موثقة.	لا يوجد دليل ذو صلة بالممارسة 1.3.2	يمثل الطلبة ذوو الحاجات المحددة التي تمثل التنوع (في هذه الحالة الدخل المتدني) خلفيات متنوعة وتظهر مجتمع الطلبة كله في المنطقة.	لم نعالج هذا نهائيّاً.	1.3.2	2

أما ما يتعلق بالممارسة المستندة إلى الدليل رقم (2.2.2)، «يختار المربون ويستخدمون تقييمات متعددة لقياس القدرات والمواهب وجوانب القوة، مبنية على النظريات والنماذج والبحوث الحالية (NAGC, 2010, P.9)، وقد لاحظت جونز في العمود الأخير أنه كان لديها دليل بسيط جداً. واعترفت أيضاً أن عدداً قليلاً من الطلبة ذوي الدخل المتدني اختيروا لخدمات البرمجة. ووضحت في العمود الأخير، أنها احتاجت إلى دليل إضافي بسبط جدّاً؛ لأنهم استخدموا فقط اختبارات مقننة وصحف رصد للسلوك من أجل تحديد الطلبة. واعترفت أنه كان لديها فجوة موثقة. أما ما يخص الممارسة المستندة إلى الدليل رقم (5.2.2) و(1.3.2) فقد ذكرت جونز أنهم لم يعالجوا هذين المعيارين، ولم يكن هناك أي دليل يدعم أنهم عالجوا أي ممارسة مستندة إلى الدليل، لذا، وثقت هاتين النقطتين على أنهما فجوتان في خدمات البرمجة على نحو ما هو ملاحظ بالخط الغامق.

سنلقي الآن، نظرة على خطة عمل جونز (انظر الجدول 6.11)، فيما يتعلق بالممارسة المستندة إلى الدليل رقم (1.2.2)، صنفت جونز الفجوة المحددة بإجراءات التحديد القديمة،

وحددت لنفسها مهمة البحث عن إجراءات تحديد مستندة إلى البحث، منصفة وغير متحيزة، وبناءً على النتائج، راجعت إجراءات تحديد البرنامج. وحددت لنفسها مدة فصل دراسي واحد واحدة لوضع الدرجات لتنفيذ العمل.

أما بالنسبة للممارسة المستندة إلى الدليل رقم (2.2.2)، فقد ذكرت جونز أن برنامجها لم يستخدم أنواعاً متعددة من التقييم بصفتها جزءاً من إجراءات التحديد. وأما في العمود الخامس، فقامت بمهمة البحث عن أنواع متنوعة من التقييمات تقيس القدرات والمواهب ونقاط القوة بناء على النظريات والنماذج والبحوث الحالية. وعلى نحو ما يلاحظ في العمود الأخير، فقد خصصت لنفسها فصلاً دراسياً واحداً لتنفيذ المهمة.

أما فيما يخص الممارسة المستندة إلى الدليل رقم (5.2.2)، فقد وثقت جونز أن لجنة التحديد فشلت في استخدام/تفسير أنواع متعددة من التقييم في مجالات مختلفة، إضافة إلى ذلك، لم تستوعب اللجنة استخدامات التقييم ومحدداته في تحديد حاجات الطلبة الموهوبين. وحددت جونز لنفسها ولمنسق تقييم المدرسة مهمة البحث عن المعلومات في مجالات مختلفة من اختبارات التقييم المتنوعة ودراستها، كي تتمكن اللجنة من فهم محددات كل منها، وقد خصصت لنفسها الفصل الدراسي الثالث لتنفيذ المهمة.

وأما فيما يتعلق بالممارسة المستندة إلى الدليل رقم (1.3.2)، فقد اعترفت جونز أنهم لم يستخدموا طرقاً غير متحيزة ومنصفة في تحديد الطلبة، ولم يستخدموا معايير مطورة محليّاً. فقررت أن تبحث عن معلومات أكثر حول كيفية استخدام معايير مطورة محليّاً لإثراء عملية التحديدوتولت مع منسق التقييم مسؤولية تنفيذ العمل خلال الفصل الدراسي الرابع من السنة.

ونكون عند هذه النقطة، قد أكملنا مثالاً على جدول خطة عمل. وسوف نلقي الآن نظرة على المشهد المتعلق بالمعلم. يسلط هذا المشهد الضوء بوجه خاص على المعيار رقم 5: البرمجة.

الجدول 6.11

مثال على جدول خطة عمل

جدول خطة عمل						
المعيار	الممارسة المستندة إلى الدليل	مخرجات الطالب المرغوب فيها	فجوات محددة	معلومات في حاجة إلى جمع/ أعمال في حاجة إلى تنفيذ	الشخص (الأشخاص) المسؤول	خط الزمن
2	1.2.2	يظهر كل طالب طاقاته الكامنة من خلال دليل تقييم، حيث يمكن إجراء تكييفات وتعديلات مناسبة.	دليل إضافي يكشف إجراءات تحديد قديمة	البحث عن إجراءات تحديد مستندة إلى البحث، منصفة غير متحيزة.	منسق البرنامج، أعضاء لجنة التحديد	مدة فصل دراسي واحد (الأسابيع التسعة الأولى)
2	2.2.2	يظهر كل طالب طاقاته الكامنة من خلال دليل تقييم، حيث يمكن إجراء تكييفات وتعديلات مناسبة.	نقص المصادر المتنوعة المستخدمة في تحديد الطلبة لخدمات برمجة تربية الموهوبين	البحث عن مصادر نوعية وكمية، تتضمن اختيارات فوق المستوى، منصفة، غير متحيزة، وملائمة فنيّاً لهذا الغرض.	منسق البرنامج	مدة فصل دراسي واحد (الأسابيع التسعة الأولى والثانية)
2	5.2.2	يظهر كل طالب طاقاته الكامنة من خلال دليل تقييم، حيث يمكن إجراء تكييفات وتعديلات مناسبة.	تفشل لجنة التحديد في استخدام/تفسير التقييمات المتعددة في مجالات مختلفة. إضافة إلى ذلك، لا تستوعب اللجنة استخدامات التقييم ومحدداته في تحديد حاجات الطلبة الموهوبين.	البحث عن معلومات حول تقييمات متنوعة لاختبار مجالات مختلفة من اختبارات التقييم المتنوعة. استيعاب محددات كل منها.	منسق البرنامج، منسق التقييم.	مدة فصل دراسي واحد (الأسابيع الثالثة والرابعة)
2	1.3.2	يمثل الطلبة الذين تم تحديد حاجاتهم (في هذه الحالة الدخل المتدني) الخلفيات المتنوعة ويعكسون جميع فئات الطلبة في المنطقة	لا نستخدم مناحي منصفة وغير متحيزة في تحديد الطلبة، ولا نستخدم معايير مطورة محليّاً.	البحث عن كيفية استخدام معايير مطورة محليّاً لتعزيز التحديد.	منسق البرنامج، منسق التقييم.	مدة فصل دراسي واحد. (الأسابيع التسعة الرابعة)

مشهد معلم الصف

اكتشفت الآنسة «ولهلم»، وهي معلمة للصف الثالث في المنطقة التعليمية التي يطلق عيها اسم (Pleasant Valley School District)، أن طلبتها الموهوبين تمكنوا على نحو متواصل من إنهاء عملهم مبكراً، وغالباً ما كانوا يعانون من الملل. وعينت لطلبتها الموهوبين أنشطة إثرائية وجدتها في دليل المعلم. وعلى أي حال، فقد كانت ردود فعل الطلبة على الأنشطة الإثرائية أقل حماساً، حيث تبين عدم وجود أدلة على أن طلبتها قد استفادوا من الأنشطة. وعلى الرغم من أن الآنسة ««ولهلم»» انخرطت مع أسر الطلبة خلال مؤتمرات الآباء والمعلمين، لكن الجهود لم تبذل لضم أسر الطلبة وأعضاء المجتمع في التخطيط الصفي. وشعرت ««ولهلم»» بالحاجة إلى أن تعمل بصورة أكثر لاستيعاب هؤلاء الطلبة ذوي الحاجات الخاصة. ولما كانت لا تعرف ماذا تفعل أو إلى أين تتجه، فقد قررت البحث في شبكة الاتصالات العالمية. وشعرت بإثارة غامرة عند الدخول إلى موقع (NAGC) الذي يبرز معايير برمجة تربية الموهوبين في مستوى ما قبل الروضة حتى الصف الثاني عشر (2010) إلى جانب مصادر لمساعدتها على استيعاب معايير البرمجة وتطبيقها في صفها.

وقد أكملت ««ولهلم»» المسح السريع (انظر الجدول 7.11). وعند مراجعتها للممارسة المستندة إلى الدليل رقم (1.1.5): «يستخدم المربون بانتظام مناحي بديلة متعددة لتسريع التعلم»،(NAGC, 2010, P.12) اختارت استجابة إطلاقاً عند تقييم مدى انخراطها في هذا السلوك أو معالجتها لهذه الممارسة. وفوق ذلك، اختارت استجابة إلى حد بعيد عند تقييم مدى ما سيؤدي إليه التغيير في ممارساتها في هذا البند إلى زيادة التحصيل الأكاديمي. وعند الاستجابة للسؤال رقم 3 «كم الجهد الذي نحتاج إليه لإحداث تغيير حاسم في ممارساتنا بخصوص هذا البند؟» أشارت «ولهلم» إلى «3»، مبينة أنها تحتاج إلى بذل بعض الجهد لتغيير هذه الممارسة، وعلى أي حال، نظراً إلى أنها سلطت الضوء على هذا السؤال كأحد البنود التي عالجتها في غرفة صفها، فقد اعترفت أن ذلك يستحق الجهد المبذول.

وقد أعطت «ولهلم» ملاحظات مشابهة للممارسة المستندة إلى الدليل رقم (4.1.5) وهي «يستخدم المربون بانتظام خيارات تعلم مفردة مثل التلمذة، والتدريب العملي الميداني، والأدوات التدريسية من خلال شبكة الاتصالات العالمية، والدراسة المستقلة» (NAGC, 2010.P.12)، وكذلك للممارسة رقم (1.3.5) التي تركز على التعاون. وهناك ملاحظة واحدة ينبغي ذكرها هنا، هي أنه على الرغم من اعترافها أن هناك فشلاً ذريعاً في معالجة الممارسة المستندة إلى الدليل رقم (1.2.5)، لكن يجب أن تكون قد شعرت بأن ذلك لم يكن عمليّاً، أو يتطلب جهوداً كبيرة تقع على عاتقها لتغيير هذه الممارسة. لذا، فإنها لم تسلط الضوء عليها بوصفها إحدى الممارسات التي عليها أن تعالجها في هذا الوقت.

وبعد تقدير الممارسات المستندة إلى الدليل للمعيار رقم (5) باستخدام المسح السريع، اختارت «ولهلم» أن تعالج الممارسات المستندة إلى الدليل رقم (1.1.5)،(4.1.5)،(1.3.5).

الجدول 7.11

المسح السريع لعوامل البرمجة الفاعلة لتربية الموهوبين

	السؤال الأول				السؤال الثاني				السؤال الثالث				
المعيار رقم 5	إلى أي مدى نحن منخرطون في هذا السلوك أو نعالج هذه القضية؟				كيف سيزيد التغيير في ممارساتنا لهذه الفقرة على دخول الطلبة لبرمجة الموهوبين أو تحصيلهم الأكاديمي؟				كيف ستؤدي الجهود إلى تغيير حاسم في ممارساتنا بخصوص هذه القضية؟				هل هناك مضامين سياسية؟
المعيار رقم 5: البرمجة	إطلاقاً			إلى حد كبير	إطلاقاً			إلى حد كبير	إطلاقاً			إلى حد كبير	ضع (✓) إذا كانت الإجابة نعم
الممارسات المستندة إلى الدليل في مدرستي	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
1.1.5 يستخدم المربون بانتظام مناحي بديلة متعددة لتسريع التعليم.	✓							✓			✓		✓
2.1.5 يستخدم المربون بانتظام خيارات إثرائية لتوسيع فرص التعلم وتعميقها ضمن المواقف المدرسية وخارجها.		✓						✓		✓			
3.1.5 يستخدم المربون بانتظام نماذج متعددة في التجميع تتضمن العناقيد، وغرف المصادر، والصفوف الخاصة/ أو المدارس الخاصة.		✓				✓				✓			✓
4.1.5 يستخدم المربون بانتظم خيارات تعلم مفرد، مثل التلمذة، والتدريب العملي الميداني، والدورات التدريبية عن بعد، والدراسات المستقلة.	✓							✓		✓			✓
1.2.5 يخطط المربون الاختصاصيون بتربية الموهوبين، والتربية العامة، والتربية الخاصة، وكذلك الاختصاصيون بالجوانب الأخرى ذات الصلة، ويطورون بصورة تعاونية خدمات للمتعلمين الموهوبين وينفذونها.	✓						✓					✓	
1.3.5 يشرك المربون بانتظام أسر الطلبة وأعضاء المجتمع في التخطيط والبرمجة والتقويم وكسب التأييد.	✓						✓			✓			

أكملت ««ولهلم»» بعد ذلك، مخطط تحليل فجوة (انظر الجدول 8.11). أما ما يخص الممارسة المستندة إلى الدليل رقم (1.1.5)، فقد اعترفت أنها خصصت أنشطة إثرائية موجودة في دليل المعلم، لكنها لاحظت أيضاً أنه لم يكن هناك دليل على أن لهذه الأنشطة تأثيراً في طلبتها. واعترفت في العمود الأخير، أنها احتاجت إلى دليل إضافي لأنها لم تعرف أبداً ماذا عليها أن تفعل فيما يتعلق بالطلبة ذوي القدرات العالية.

أما فيما يتعلق بالممارسة المستندة إلى الدليل رقم (4.1.5)، فقد أشارت إلى أنه لم يُعمل أي شيء لدعم هذه الممارسة، وهي «يستخدم المربون بانتظام خيارات تعلم مفرد مثل التلمذة، والتدريب العملي الميداني والدورات التدريبية من خلال دورات التعلم عن بعد، والدراسة المستقلة (NAGC,2010,P.12). وقد وثّق الشيء نفسه مع الممارسة المستندة إلى الدليل رقم (1.3.5)، وهي «يشرك المربون أسر الطلبة وأعضاء المجتمع في التخطيط والبرمجة والتقويم وكسب التأييد«(NAGC,2010,P.12). وذكرت في العمود الأخير، أن الحاجة إلى عدم وجود دليل كانت قليلة، وتعني بذلك أنها كانت في حاجة إلى وجود دليل، حيث إن خيارات التعلم المفرد لم تطبق، فيما كان التعاون مع أسر الطلبة محدوداً. وقد اعترفت بهذه الأمرين على أنهما فجوات موثقة.

وسنلقي الآن نظرة على مخطط خطة العمل (انظر الجدول 9.11)، حيث حددت «ولهلم» فجوة الممارسة المستندة إلى الدليل رقم (1.1.5) على النحو الآتي: «نقص مناحي بديلة يمكن أن تستخدم لتسريع التعلم» (NAGC,2010, P. 12). ولمعالجة هذه القضية، حددت لنفسها مهمة جمع المعلومات حول الطرق البديلة المتعددة في تسريع التعلم. وذكرت أنها ستراجع رابط «أعمال التسريع» الموجود على موقع (NAGC) تحت زاوية المعلم. وخصصت «ولهلم» لنفسها شهراً واحداً لتنفيذ هذه المهمة، على نحو ما لوحظ في العمود الأخير.

أما فيما يتعلق بالممارسة المستندة إلى الدليل رقم (4.1.5)، فقد حددت «ولهلم» الفجوة على النحو الآتي: نقص خيارات التعلم المفرد للطلبة. وعينت لنفسها مهمة البحث عن فرص التلمذة، والدورات الدراسية عن بعد، وخيارات الدراسة المستقلة لطلبتها. أما ما يتعلق بالممارسة المستندة إلى الدليل رقم (1.3.5)، فقد حددت «ولهلم» الفجوة على النحو الآتي: نقص إشراك أسر الطلبة وأعضاء المجتمع في التخطيط، والبرمجة، والتقويم، وكسب التأييد وقد تولت هي والمرشد المدرسي، وميسّر الآباء، مهمة البحث عن مدخلات وفرص تعاونية مع الآباء وأعضاء المجتمع. وكتبت «الاستمرار» أسفل عمود المخطط الزمني، مشيرة إلى أنها سوف تبحث عن كل الفرص الممكنة لضمان تعاون العائلات وأفراد المجتمع المحلي.

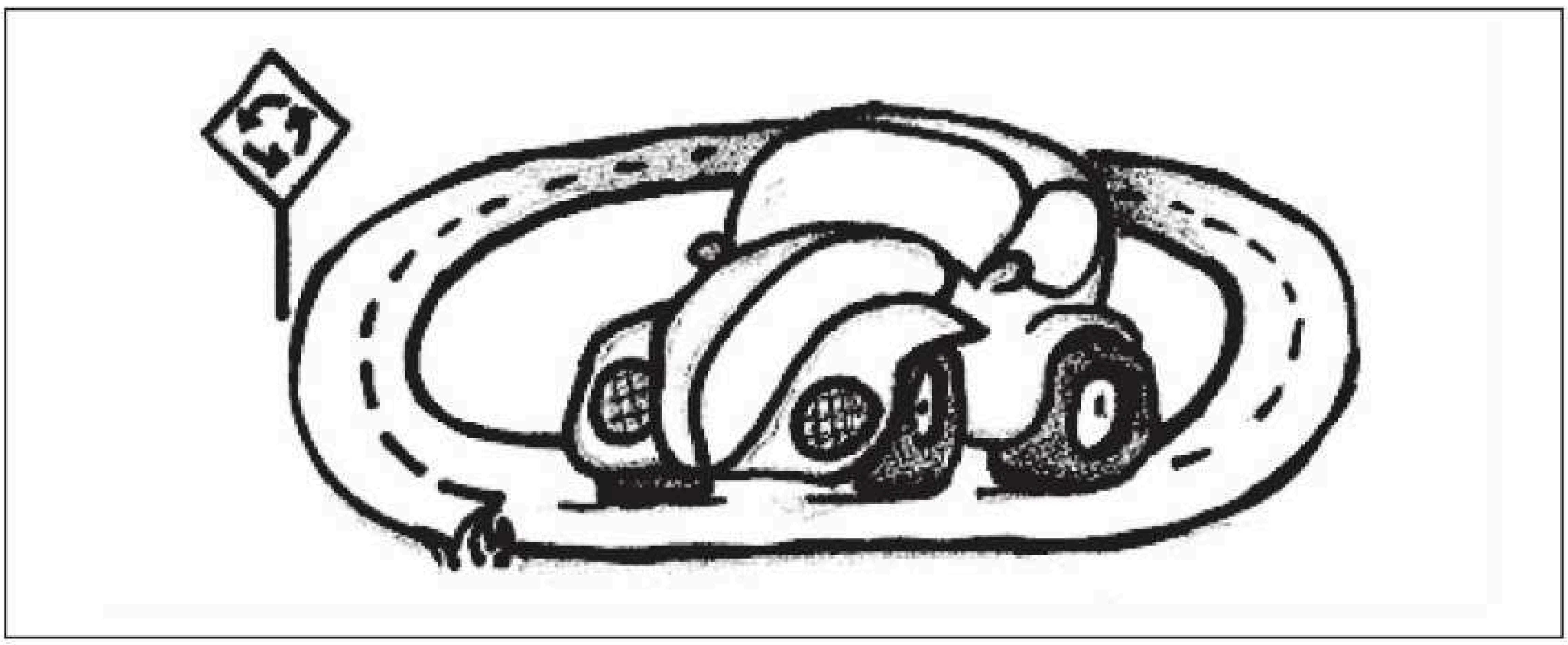
الجدول 8.11

مثال على مخطط تحليل الفجوات

مخطط تحليل فجوة					
المعيار	**الممارسة المستندة إلى الدليل**	**كيف ندعم هذه الممارسة؟**	**مخرجات الطالب المرغوب فيها**	**ما الدليل الذي نملكه على أن الممارسة الحالية تقود إلى مخرجات الطالب المرغوب فيها؟**	**ما الأدلة والمعلومات الإضافية التي نحتاج إليها؟ (الفجوات)**
5	1.1.5	تعيين أنشطة إثرائية موجودة في دليل المعلم. لا يوجد تأكيد حول المناحي البديلة الأخرى التي يمكن استخدامها في تسريع التعلم.	يشارك الطلبة الموهوبون في خيارات متنوعة للبرمجة المستندة إلى دليل تحسن الأداء في جوانب معرفية وانفعالية.	لا يوجد دليل مرتبط بالدليل رقم (1.1.5)	هناك حاجة إلى دليل إضافي. البحث عن مناحي مستندة إلى البحث لتسريع التعلم ومقارنتها بممارسات الصف الحالية.
5	4.1.5	لم يُعمل شيء لدعم هذه الممارسة.	يشارك الطلبة الموهوبون في خيارات متنوعة للبرمجة المستندة إلى دليل تحسن الأداء في جوانب معرفية وانفعالية.	لا يوجد دليل مرتبط بالدليل رقم (4.1.5)	هناك حاجة إلى أدلة قليلة جدّاً لأن خيارات التعلم المفرّد لم توظف. وهذه فجوة موثقة
5	1.3.5	قليل جدّاً، باستثناء التواصل مع الآباء مرة واحدة في الفصل خلال مؤتمرات الآباء/المعلمين	يشارك الطلبة الموهوبون في خيارات متنوعة للبرمجة المستندة إلى دليل تحسن الأداء في جوانب معرفية وانفعالية.	لا يوجد دليل مرتبط بالدليل (1.3.5)	في حاجة إلى أدلة قليلة جدّاً؛ لأن خيارات التعلم المفرّد لم توظّف. هذه فجوة موثقة.

الجدول 9.11
مثال على جدول خطة عمل

المعيار	الممارسة المستندة إلى الدليل	مخرجات الطالب المرغوب فيها	الفجوات المحددة	معلومات ينبغي جمعها / أعمال ينبغي تنفيذها	الشخص / الأشخاص المسؤول	خط الزمن
مخطط تحليل الفجوات						
5	1.1.5	يشارك الطلبة الموهوبون والموهوبون في خيارات متنوعة للبرمجة المستندة إلى دليل تحسن الأداء في جوانب معرفية وانفعالية.	الحاجة إلى مناحي بديلة يمكن أن تستخدم في تسريع التعلم.	جمع معلومات عن المناحي البديلة المتعددة في تسريع التعلم. مراجعة رابط «أعمال التسريع» في موقع NAGC على شبكة الاتصالات العالمية تحت زاوية «المعلم».	أنا، بصفتي معلم صف سوف أطلب أيضاً المساعدة من منسق المنهاج.	شهر واحد (سبتمبر)
5	4.1.5	يشارك الطلبة الموهوبون والموهوبون في خيارات متنوعة للبرمجة المستندة إلى دليل تحسن الأداء في جوانب معرفية وانفعالية.	خيارت تعلم مفرّد، لم توظّف.	البحث عن فرص الإرشاد، والدورات التدريبية على شبكة الاتصالات، وخيارات الدراسة المستقلة لطلبتي.	أنا، بصفتي معلم صف	شهر واحد (أكتوبر) من أجل معلومات أولية (مستمرة)
5	1.3.5	يشرك المربون بانتظام أسر الطلبة وأعضاء المجتمع في التخطيط والبرمجة والتقويم وكسب التأييد.	مشاركة قليلة جداً لأسر الطلبة وأعضاء المجتمع في التخطيط والبرمجة والتقويم وكسب التأييد.	البحث عن مدخلات الآباء وأعضاء المجتمع لتعزيز التخطيط والبرمجة والتقويم وكسب التأييد.	أنا، بصفتي معلم صف، سوف أطلب المساعدة من المرشد المدرسي وميسر الآباء.	مستمر



الشكل 3.11 قيادة السيارة في دوائر (Driving in circles. 2011, Lindsey Schichtl Goodwin)

جمعها كلها معاً

يتطلب التنفيذ الفاعل لمعايير البرمجة، التخطيط الواعي وأخذ الحيطة والحذر في الحسبان. تملك NAGC متعددة يمكن أن تساعد على السعي نحو بث الحياة في المعايير. وتتضمن هذه المصادر قائمة كاملة من المصطلحات المتوافرة على الموقع الإلكتروني لهذه الجمعية، وكذلك روابط لمراجع ذات علاقة بعدد كبير من الإستراتيجيات التي توصي باستخدامها معايير برمجة تربية الموهوبين.

وتعد المراحل المبكرة في تخطيط البرنامج وتطويره أوقاتاً مثالية لاستخدام وثائق التخطيط الثلاث. وتوفر الممارسات المستندة إلى الدليل أكبر دعم مقنع لدعم البرمجة الفاعلة. وبغض النظر، عما إذا كنت مبتدئاً أو ممارساً محترفاً، فإن تطبيق خطة عمل المنطقة يعد طريقة ذكية في تنظيم عملية جمع المعلومات والمصادر، ووضع الأحكام المستنيرة موضع التطبيق.

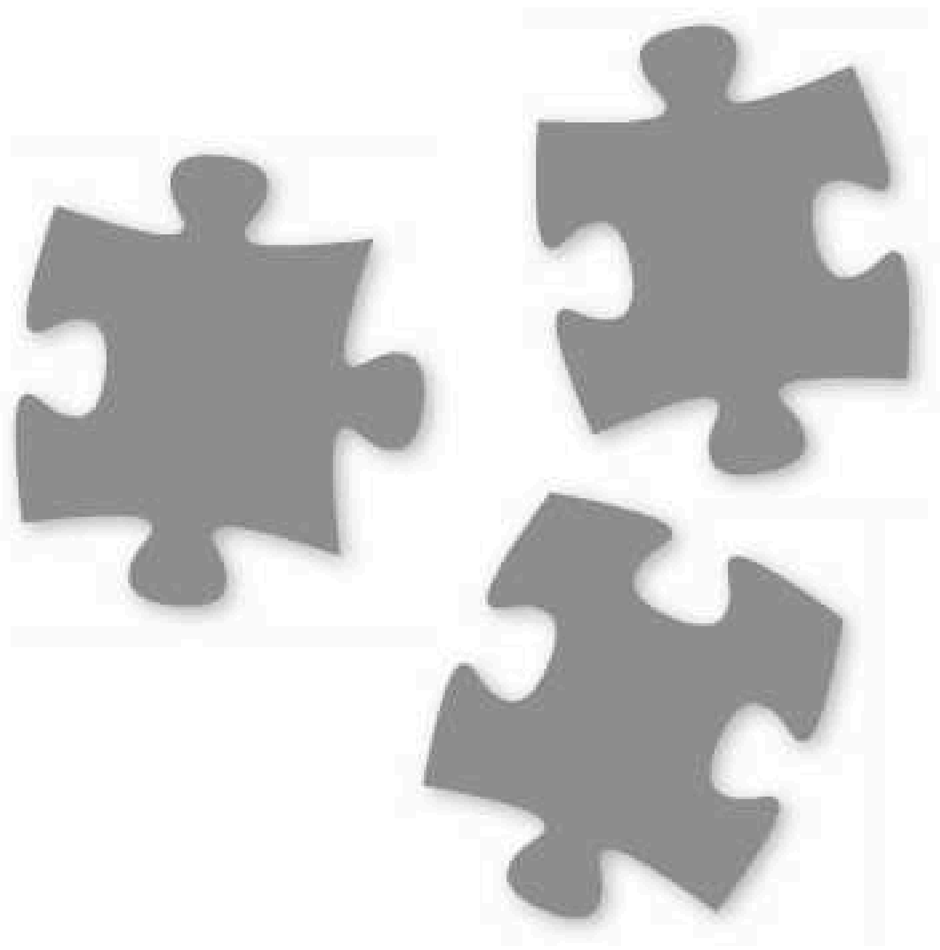
قائمة المراجع

Lord, E. W., & Cotabish, A. (2010, November). *Using the national gifted teacher preparation standards and NAGC program standards to inform practice: Snapshot survey of gifted programming effectiveness factors*. Paper presented at the annual meeting of the National Association for Gifted Children, Atlanta, GA.

Marzano, R. J. (2003). *Snapshot survey of school effectiveness factors*. In R. J. Marzano (Ed.), What works in schools: Translating research into action (pp. 179–187).Alexandria, VA: ASCD.

National Association for Gifted Children. (2010). *NAGC pre—K–grade 12 gifted programming standards: A blueprint for quality gifted education programs*. Washington, DC: Author.

Reference for Business. (2011). *Strategy formulation*. Retrieved from http://www.referenceforbusiness.com/management/Sc—Str/Strategy—Formulation.html



من النظرية إلى التطبيق: كسب التأييد لتنفيذ معايير برمجة الموهوبين

إي. واين لورد وجين كلارينباخ

هــل يمكــن أن يكون لديــك عدد كبير مــن المعايير؟ مــن الواضــح أن الإجابة عن هذا السـؤال هي «لا» ! فمنـذ نشر تقرير أمة في خطـر (National Commission on Excellence in Education, 1983)، حدثـت طفرة كبيرة في المعايير الأكاديمية التي أنشئت في أطر عمل المناهج في كل ولاية، وبعد ذلك من خلال الجمعيات الوطنية المهنية، متبوعة بمزيد من معايير المنهاج في الولايات، والآن في معايير الولاية المحورية المشتركة(Council of Chief State School Officers [CCSO] & National Governors Association [NGA], 2010). والآن يتنفس المربون في مختلف الولايات الصعداء: وأخيراً، أصبحت لدينا معايير موجهة بالمهمة الآتية: مــن أجل تقديم فهــم واضح ومتسق لما يتوقع أن يتعلمه الطلبة (Common Core Standards Initiative, n. d., para1).

ودعونـا لا ننسـى مجموعة معايير إعداد المعلـم، ومعايير اعتمـاد المؤسسات ومعايير المعلـم المتخصص في جوانب محددة، مثل معاييـر تقييم المعلم عبر الولايات (Interstate Teacher Assessment)، ونموذج معايير التعليم المحورية، والمجلس الوطني لاعتماد معايير وحدة تربية المعلمين و(21) جمعية مهنية متخصصة شريكة للمجلس الوطني لاعتماد معايير وحدة تربية المعلمين.وعلى أي حال، فمن المحتمل جدّاً أن يؤدي الدمج بين المجلس الوطني لاعتماد معايير وحدة تربية المعلمين ومجلس اعتماد تربية المعلمين في جسم واحد إلى ظهور صعوبات جديدة الاعتماد لمؤسسات التعليم العالي.

تصـف معايير البرنامـج أو معايير فرص التعلم أيضاً الظروف التي يجب أن تتوافر من أجـل أن يصل الطلبة إلـى المعايير الأكاديمية المتوقعة. وقد بدأت هـذه المعايير التي تعالج المدخـل، وبيئة التعلـم، والإدارة، والمصادر، تظهر في الاستجابة إلـى معايير منهاج الولاية (National Coalition of Education Equity Advocates, 1994). فقدمـت بعضـ الجمعيات الوطنية، مثـل (NAGC) تدريجيّاً معايير جودة البرامج (Landrum & Shaklee, 1998)، التي لخصت متطلبات أو معايير لتوجيه عمليات التنفيذ.

وقد رافق كل مجموعة من المعايير تحديات تتعلف بتوثيق تقدم تعلم الطالب وتحصيله، وتزويد المعلمين بالتطوير المهني، وتحديد الموارد لدعم التدريس، وإقناع العامة أن مدارسنا وطلبتنا يتمتعون بمستويات أداء عليا.

وفي وسط هذا الطوفان الجارف من المعايير، وجد المربون أنفسهم منهكين بالأنظمة الفدراليـة والتجاذبات المالية. ولذلك، تجد المدارس والمناطق التعليمية نفسها في خضم فيضـ من التوقعات الوطنية والمحلية لتحديد مـا يتعين على الطلبة معرفته، وما هم قادرون على القيام به. ويضاف إلى ذلك التوترات الناجمة عن الاستقلال في غرفة الصف، والمساءلة عـن تحصيل الطالب، والمنافسة فـي التمويل وسط الأوقات الاقتصاديـة الصعبة، وصانعي السياسـات الذين يتمتعون بحسـن النوايا ولكنهم يفتقرون إلى الفهـم الشامل. وعموماً، فلا عجب أن التفكير في المعايير يجلب مشاعر مختلطة لمعظم المربين.

ولمّـا كانت قبضة المساءلة مستمرة في التضييق على المربين، فإن بناء المعايير فقط حول توقعات البرنامج بدلاً من تأثيرها في المتعلمين لم يعد مجدياً. وعلى أي حال، سواء كنا نتسابـق نحو القمـة، دون أن نهمل أحداً، أو نتسلق بسرعة لإظهار التقـدم السنوي، فإن أزمة المساءلة تبقى واضحة.، لقد أصبح من المطلوب الدخول إلى معاييرNAGC لتربية الموهوبين مـن مرحلة ما قبل الروضة حتى الصف الثاني عشـر- المعايير المعدلة المحدثة، التي تؤكد علـى مخرجـات الطالب. وهناك مجموعـة أخرى من المعايير وضعتهـا منظمة مهنية أخرى حسنـة النوايا. فهل ستكون معاييـر البرمجة هذه محفزة على العمل؟ ومثلما ركزت حملة بيل كلينتـون للرئاسة في عام 1992 ضد الرئيس جورج بوش الأب على الإقتصاد ورفعت شعا «إنه

الإقتصـــاد، أيها الغبي»، يجب على مربي الطلاب الموهوبين والقادة والمناصرين التعامل مع معايير البرمجة هذه باستخدام عبارة مماثلة «إنها مخرجات الطلبة...، أيها ال....»

وقد عالجت معايير برمجة الموهوبين (1998) بصورة رئيسة توقعات البرنامج (مدخلات وعمليات) بدلاً من معالجتها مخرجات الطالب. على الرغم من التقارير التي تشير إلى استخدام هذه المعايير على نطاق واسع، لكن هناك قليل من البيانات النوعية والكمية التي تظهر كيف تأثـرّت برامج الطـرب الموهوبيــن بمجموعة المعايير المبكـرة لمعايير برنامــج الموهوبين (Matthews & Shaunessy, 2010). وكيـف تنتقـل المعايير من النظريــة إلى التطبيق؟ وهنا يشار إلى أن القيادة ضرورية للتحرك من تبني هذه المعايير إلى وضعها تحت التنفيذ.

وفي هذا السياق، فنحن نناقش اثنين من أكثر العناصر أهمية للمعايير كي تصبح واقعاً، هما: التعاون مع زملاء التربية والتحقق من توفر بيئة مفتوحة تتقبل الأفكار الجديدة، مصحوباً بتغير في الممارسة، تحدث بصفتها هدفاً مقصوداً من قبل مطوري المعايير. ومن ثم ننتقل إلى كيف يمكن لهؤلاء الذين قبلوا دور قيادة معايير تربية الموهوبين أن يحشدوا التأييد لاستخدام هــذه المعايير، وإننا نقترح البدء فــي مناقشات معيار أو أكثر من المعايير، والإستراتيجيات، أو البحــوث التي توجد فيها المعايير، سواء مــع قادة المدرسة، أو الزملاء، أو المتطوعين، أو الموظفيــن المنتخبين. وعلى أي حال، فإننا نقترح ثلاث إستراتيجيات للقادة المدافعين عن المعايير ليأخذونها في الحسبان عند تقديم هذه المعايير للآخرين، ويوفرون مشهداً بصفته عينة لكل منها.

واعتماداً على البيئة التي كوّنها قادة تربية الموهوبين المؤثرون – فإن كسب التأييد يمكن أن يكون عملية بطيئة وأحياناً محبطة، خصوصاً عندما تواجه بالتمسك بسوء فهم عميق عن الطلبة ذوي القدرات العالية. وعلى أي حال، فإن كسب التأييد ضروري للتغير الإيجابي. وعلى نحو ما ذكّرنا فورد (Ford, 2011) أخيراً، فإن الوقت الذي نقضيه في تطوير المعايير وتوزيعها هو وقت ضائع إذا لم يكن هناك تنفيذ.

عوامل رئيسة لنجاح المعايير

القيادة:

من هم هؤلاء القادة؟ القادة المحتملون هم معلمو الصفوف، ومديرو المدارس، وموظفو المنطقة، وآباء الطلبة وأجدادهم، والمجالس المدرسية، ووكالات التربية في الولاية، ومنظمات المجتمع والأعمال، وممثلو الحكومة المنتخبون. فأين يوجد هؤلاء القادة؟ في كل مكان- لكن التنفيذ سيحدث على مستوى غرفة الصف، في المبنى المدرسي من قبل مربي التربية العامة، ومربي الموهوبين، واختصاصيي الإعلام، والمرشدين، والموظفين الداعمين، والإداريين. ويمكن لصانعي السياسات أن يتجاوزوا التفويض، ويمكن أيضاً أن تصدر وكالات التربية الموجهات. وعلى أي حال، فإن قادة المدرسة من معلمين وإداريين سوف يبعثون الحياة في معايير برمجة تربية الموهوبين ويؤثرون على نحو مباشر في مخرجات تعلم الطلبة.

ليس هناك طرق سهلة لتنفيذ معايير برمجة تربية الموهوبين التي عولجت في هذا الكتاب، وأن عرض منحى أو خريطة طريق وحيدة لتنفيذ هذه المعايير سيكون أمراً ساذجاً. ويتطلب التنفيذ أن نجمع طيفاً واسعاً من الناس لشق طريق في المشكلات، والعوائق، والالتزامات. ومن الجدير بالذكر، أن التنفيذ في كثير من المواقف التربوية، يتطلب تغييرات كبيرة، وفي أوضاع أخرى، يتطلب لمسات جديدة أو تكييف متواضع للممارسات الحالية.

إن استدعاء بعض الأفكار الضرورية ذات العلاقة بالتعاون والثقافة يمكن أن تثبت فائدتها، في الوقت الذي يخطط فيه قادة المدرسة لكسب التأييد لعملية تنفيذ معايير برمجة تربية الموهوبين وتوجيهها. ويشار هنا إلى أن هذه الجوانب تعالج على نحو مستمر في الأدب النظري حول القيادة (e.g., Collins, 2001; Deal & Peterson, 1999; Leithwood & Riehl, 2003; Sergiovanni, 1992)، وأن مناقشة هذه الجوانب بصورة مكثفة وواسعة النطاق هو أمر غير عملي في هذا الفصل القصير. وعلى أي حال، فإن التأمل في تحديات التعاون والثقافة يعد أمراً حاسماً في توجيه الفرد حول كيفية القيادة وكسب التأييد.

التعاون:

سـواء طُبّقت معايير برمجة تربيـة الموهوبين لعام 2010 في غرفة الصف أو المدرسة، فـي المنطقة أو الولاية، فإن التعاون مهم. وعلـى الرغم من أن القادة والمناصرين وأصحاب المصلحة يمكن أن يتفقوا مع هذا الأمر نظريّاً، لكن ممارسة التعاون عملية على درجة كبيرة مـن الصعوبة. ويشار هنا إلى أن الأجنـدات المتنافسة، والمعتقدات المختلفة، والشخصيات الفريدة، وعدم الرغبة في تبديد الطاقة، غالباً ما تؤدي إلى معيقات للتعاون. ويواجه المعلمون ومنسقو تربية الموهوبين، والإداريون، ومديرو الولاية والمناصرون التحديات نفسها.

ذكـرت الرسالة العلمية لمؤسسة والاس (Wallace Foundation, 2006) في تقريرها ما يأتي: «لم يكن التعاونُ والتنسيق الدقيق بين الولايات والمناطق عادة متبعة. إن هذا أمر معقد، ويصعب المحافظة عليه. لذلك، يحتاج إحداث التغيير إلى أعلى مستوى من القادة الحكوميين والتربويين» (ص 6). وعلى الرغم من أن هذه الدراسة لم تؤكد على سياسة تربية الموهوبين، لكنها تعيد التأكيد على تحدي التعاون الذي يواجهه مناصرو الطلبة الموهوبين عندما يعملون في ميدان السياسات، ويعززون التركيز على القيادة من خلال التعاون على مستوى المبنى.

تزدهـر بيئـة التعاون عندمـا تتوافر علاقات صحيـة إيجابية، وتقع الثقـة في قلب هذه العلاقـات. وتعـد الثقة على درجة كبيرة مـن الأهمية عند البحث عـن التحسينات السريعة، وعندما يتطلب الأمر جهداً وكفاية استثنائية خاصة (Evans,1996). وقد أكدت دراسة حديثة لمؤسسة راند (Augustine et al., 2009)، على أهمية الثقة عند التعاون وبناء التماسك. وتتضمن الإستراتيجيات المرتبطة بالتعاون التي يعتقد أنها فاعلة: إنشاء شبكات تواصل (رسمية وغير رسمية)،وتسهيل التواصل والعمل على بناء القدرات والارتبط بجهود الإصلاح التربوية الأخرى (Augustine et al., 2009).

ويمكـن رؤية الثقـة بصفتها عاملاً يؤثر في مـدى نجاح هذه الإستراتيجيـات التعاونية الإضافيـة. وتجـدر الإشارة إلى أن شبكات التواصل (الأفقـي والعمودي) لن تكون منتجة دون ثقة، وأن التواصل لن يحدث دون ثقة. وأن بناء القدرات الذي يتضمن المخاطرة، والاعتراف بالحاجـات، وإنشاء مجتمعات التعلم، وتوفير المصادر، لن يحـدث كذلك دون ثقة. وأخيراً،

فإن الارتباط مع جهود الإصلاح الأخرى سوف لن يكون اختيارياً عند تعثر العثور على دليل مسبق على علاقات تدعو للثقة.

بصفتك مدافعاً عن برامج تربية الموهوبين وقائداً في هذا المجال، ما عامل الثقة بالنسبة لك؟ وماذا تستطيع أن تفعل لتقوية التعاون لتنفيذ معايير برمجة تربية الموهوبين؟

الثقافة:

إن الثقافة ضمن المدرسة إما أن تيسّر تنفيذ معايير برمجة تربية الموهوبين، وإما أن تمثل حاجزاً مرناً لأي تغيير. عرّف بارت (Bart, 2007) الثقافة بوصفها «النمط المعقد من المعايير، والاتجاهات، والمعتقدات، والسلوكات، والقيم، والاحتفالات الرسمية، والتقاليد، والأساطير المتأصلة بعمق في صلب محور المنظمة (ص160). وتتفاعل هذه العناصر المنفصلة في تكوين ثقافة المدرسة، التي يمكن أن تكون ثابتة أو متحركة، جامدة أو مفتوحة للتكيف.

وعند أخذ الثقافة في الحسبان وأثرها في المحادثات والأفعال المرتبطة بمعايير برمجة الموهوبين، يمكن أن يواجه القادة والمناصرون مقاومة تستند إلى الأساطير أو ضعف المعرفة المرتبطة بحاجات الطلاب الموهوبين. إضافة إلى فهم ثقافة المدرسة، يجب أن يعترف القادة الذين يأخذون على عاتقهم تطوير تربية الموهوبين، بقيم المدرسة والمجتمع واتجاهاتهما حول الموهبة. وبطبيعة الحال، فإن التقدير العالي للمعتقدات والممارسات الفردية والمؤسسية سوف يخدم القادة والمناصرين على نحو جيد.

نصح ريفز (Reeves, 2009) القادة أن يكونوا واضحين حول الجوانب الثقافية التي لن تتغير – ما الذي علينا أن نستمر في القيام به. إن محاولة تنفيذ معايير برمجة تربية الموهوبين باستخدام منحى من أعلى إلى أسفل سوف لن يحدث التغييرات الثقافية المرغوب فيها. ومن المهم أن يستخدم القائد الماهر أو المناصر الإستراتيجي باهتمام أدوات متنوعة في تقديم التغيير ودعمه ضمن نظام أو سياق تربوي.

ويجب أن يفهم القائد طبيعة ثقافة المدرسة، وكيف تستجيب لتنفيذ طرق وأفكار مختلفة- خاصة عند اقتراح تغييرات في التعلم. واستناداً إلى رأي سينج وزملائه (Seng and Colleagues, 1999) فإن «العيب الأساسي في معظم إستراتيجيات المبتكرين هو

أنهـم يؤكدون على مبتكراتهم، وعلى ما يحاولون فعلـه- بدلاً من فهم كيف ستكون ردة الفعل الأوسع للثقافة، والبنى، والمعايير على جهودهم» (ص 26). وقد كرّر سباركس (Sparks, 2008) هـذه الحقيقة خلال عرض في مؤتمر مجلس تطوير الموظفيـن الوطني قائلاً: «الثقافة ورقة رابحة للمبتكرات».

بصفتك قائداً ثقافة هل تفهم مدرستك ومنطقتك ومجتمعك وولايتك بصورة جيدة من أجـل تنفيذ معايير برمجة الموهوبيـن؟ ما الذي تستطيع فعله لتقود أي تغييرات ثقافية يمكن أن تكون ضرورية على أن تكون عملية كسب التأييد للمعايير ناجحة؟

كسب التأييد للطلاب الموهوبين

معظمنـا يعمل على كسـب التأييد يوميّاً، عندما نناقش أفكاراً مـع الأصدقاء والزملاء؛ عندمـا ننضم إلى عضوية منظمات ذات اهتمامات خاصة، أو نتطوع أو نساهم في أنشطتها، أو نقترح مبادرات وإستراتيجيات، أو ميزانيات جديدة لأن ذلك جزءاً من عملنا.

هنـاك تشابه بين كسب التأييد للسياسة التربوية أو ممارسة التغييرات، من حيث إنهما يتضمنان إصدار أحكام ذات قيمة، لكنهما يختلفان في أن النجاح يتضمن على نحو نموذجي إقنـاع متخـذي القرارات للقيام بعمل محـدد سيكون له أثر واسع ودائـم. وقد حدد روبنسون ومون (Robinson & Moon,2003) عوامل عدة حول المناصرين تدعم مخرجات كسب التأييد الإيجابيـة. وذكرا في بحثهمـا أن المناصرين الناجحين لديهم معرفـة بالممارسات الجيدة فـي تربيـة الموهوبين وفي عمليـات صنع القـرارات، ويتحققون من وضـوح التواصل ودقته، وهـم مثابرون ومتعاونون بـدلاً من استخدامهم منحـى عدائيّاً. وقد ناقـش جالاهر وكولمان (Gallagher & Coleman,1992) أيضاً هذين العاملين الأخيرين- المثابرة والتعاون- في سياق القيادة الناجحة لكسب التأييد. وقالا إن مثل هذه القيادة لحشد التأييد لمعايير برمجة تربية الموهوبيـن تتطلب أن يتحمل واحـد على الأقل المسؤولية- الدور القيـادي- لترويج المعايير للآخرين.

دور المعايير في كسب التأييد

تؤثر معايير التربية في أولويات المدرسة والمنطقة التعليمية والولاية، وفي ذلك تطوير المنهاج، وتدريب المعلمين، والتوظيف، وتطوير تقييم الطلبة، وتطوير الخدمات التخصصية، وتقويم البرامج والخدمات (Johnsen, 2011)، من بين المكونات الأخرى الحاسمة في التعليم والتعلم.

وتقدم معايير برمجة تربية الموهوبين بصفتها معايير تربوية فرعية، الأساس الذي من خلاله يُتحقق من الطلبة الموهوبين، والطلبة ذوي القدرات العالية الذين يستطيعون الإنجاز على مستوى عال من خلال تقديم الدعم الملائم، قد حدّدوا وتوافرت لهم الخدمات المناسبة (Johnsen, 2011). ويمكن أن توفر المعايير المستندة إلى الأدلة عالية الجودة الوضوح والتوجيه للمربين، والاتساق عبر المباني ضمن المنطقة نفسها وبين المناطق عبر الولاية (Ford, 2011)، وهي مهمة أيضاً للحصول على الدعم للموارد الضرورية للمحافظة على البرامج والخدمات. وعلى نحو ما أشرنا في أكثر من مكان، فإن المعايير توفر بنية تسمح بالالتزام بالقيم والقوانين المشتركة، مثل العمل كوكلاء بناء الإجماع ضمن المؤسسات (VanTassel-Baska & Johnesn, 2007).

أدوات قوية: إذا تمكنت قيادة المدرسة لمعايير برمجة تربية الموهوبين من حفز الدعم للخدمات الملائمة للطلبة المتقدمين، فإن المعايير تصبح أداة جديدة في صندوق أدوات كسب التأييد. والسؤال الذي يُسأل بعد ذلك، كيف يمكن أن نحشد بنجاح لتنفيذ معايير برمجة الموهوبين للمساعدة على تطوير الدعم الذي نوفره لطلبتنا ذوي القدرات العالية، وتحسين التدريس للطلبة جميعاً ؟

إدخال معايير برمجة تربية الموهوبين في المناقشات

اعتماداً على ظروف كل مدرسة ومنطقة على حدة، يستطيع دعاة حركة المعايير أن يحشدوا التأييد لمعايير برمجة تربية الموهوبين بصفتها مجموعة أو بصفتها معايير منفردة، وللخدمات المنسجمة، أو إستراتيجية تربية الموهوبين ضمن كل جانب من جوانب الممارسة. ويمكن أن يجد المناصرون الذين يبحثون عن فرص لتطوير المعايير أن حشد التأييد لمجموعة المعايير كلها يكون عمليّاً في الأوضاع التي يتوافر فيها مسبقاً بعض الدعم لخدمات تربية

الموهوبيــن. وفي هذا السياق، فإن المعايير تؤدي إلــى تحسين الخدمات أو توسيعها في ستة جوانــب شملتها المعاييــر. وعلى عكس الحالة الأولى، فإن المناصريــن في بيئة ما يكون فيها ضعف أو دعم غير منتظم لخدمات تربية الموهوبين، يستطيعون إدخال معيار أو أكثر من معايير برمجــة تربية الموهوبين في قرارات رئيسة اتخذت في مبنــى، أو منطقة، أو ولاية عن طريق ربط إستراتيجيات تربية الموهوبين والمعايير بقضية أو أكثر من القضايا الكثيرة التي يواجهها قادة المدرسة. مثلاً، تقدم مناقشات الولاية والمنطقة حول معايير الولاية المحورية المشتركة (CCSSO & NGA, 2010) أو معايير إعداد المعلم (CCSSO, 2011) فرصاً، للسؤال الآتي: كيف سيأخذ تطبيق تلك المبادرات في الحسبان حاجات الطلبة المتقدمين وذوي الإمكانات العالية؟ ومن هنــا، فإن هذه خطوة قصيرة لمناقشة معايير برمجــة الموهوبين الجديدة في تخطيط المنهاج والتدريس والنمو المهني.

وعلــى أي حــال، فإن الاتفاق على تغييرات في السياســة أو الممارسة يمكن أن يكون من الأمور المحيرة التي يصعب أن يحققها المناصرون وصانعو القرارات. وفي هذا الإطار، نقترح ثلاث طرق رئيسة لتقديم المعايير للزملاء وقادة المدرسة استناداً إلى إطار العمل الذي أثبت نجاحاً في تعزيز كسب التأييد لتربية الموهوبين.

تقديم المعايير بصفتها جزءاً من الحل: يقدم المناصرون الناجحون أنفسهم على أنهم قادرون على أن يكونوا جزءاً من الحل، بدلاً من الإشارة فقط إلى المشكلات في السياسة أو الممارســة، أو النقصــ فيهما (Reeves, 2008). وفي الواقع، فــإن تقديم المعايير بصفتها مصــدراً لقادة المدرسة أو فــرق العمل المنخرطة في قضايا معقــدة متعددة، مثل التحسين الكامل للمدرسة، لا يجلب فقط حاجات الطلبة الموهوبين إلى مسرح المناقشة، ولكنه يسهم أيضاً بتوصيات محددة عالية المستوى. وقد عُززت قابلية المعايير للنجاح والتطبيق بصفتها مصــدراً مفوضاً للسياسة أو الممارسة بالحقيقــة القائلة، إن المعايير معززة بالدعم البحثي للإستراتيجيات التي تقود إلى كل من مخرجات الطالب. ويعد صانعو السياسات وقادة المدرسة أكثــر تقبلاً للتوصيات التي لها أساس بحثي من حيث تأثيرها في الطلبة، وهي مكتوبة مسبقاً بلغة التربية. وفيما يأتي أسئلة رئيسة تساعدك على تحضير نقاطك لمناقشة كسب التأييد:

- ما القضايا ذات الاهتمام الأكبر لقادة مدرستي، ومنطقتي، وولايتي؟

- هـل أستطيع أن أضـع معياراً أو أكثر مـن معايير برمجة الموهوبيـن، ومخرجات الطالب الملائمة لها، في أثناء التعامل مع هذه الاهتمامات؟

مثال على مشهد

تلقت منطقة مدرسية من مستوى الروضة حتى الصف الثامن كلمة تفيد أن الميزانية سوف تخفض على نحو كبير خلال العام القادم. وهذا يعني تخفيضاً في برنامج رياضيات المغناطيس، والفـن، والموسيقى، وفرص إثراء ما بعد المدرسـة. وتحتوي هذه المنطقة التعليمية كغيرها من المناطق على مجتمعات متنوعة من الطلبة المختلفين الذين جاؤوا من خلفيات اقتصادية مختلفة. ويقود كثير من المعلمين المحنكين فريق عمل تحسين المدرسة لاختبار حاجات النمو المهنـي، مصادر المجتمع الكامنة والشراكات، وتغييـرات عملية التدريس المقدمة بصفتها طريقـة لحفظ المصادر، في حيـن تبقى هناك بعض التأكيدات التي تجعـل المدرسة مكاناً إيجابيّـاً للطلبـة. وقد لفتت تايلـور (Taylor)، معلمة رياضيات المغناطيـس، انتباه مجموعة العمـل إلى معاييرNAGC لمستوى ما قبل الروضة حتـى الصف الثاني عشر بصفتها طريقة للتأكيـد على مخرجـات الطلبة في خططها، وقد أكدت أيضاً علـى مخرجات متعددة ترتبط مباشرة بأهداف الفريق.

وعند النظر إلى طرق تحسين أداء الطلبة في الجوانب المعرفية والانفعالية (1.5)، لفتت تايلـور الانتبـاه إلى أن هناك عدداً مـن إستراتيجيات تربية الموهوبيـن الموجودة على نطاق واسع في المدرسة، بُنيت استناداً إلى أسس بحثية عميقة يمكن أن تؤخذ في الحسبان، وفيها خيارات المجموعة الإثرائية والعنقودية (3.1.5). وقد اقترحت أيضاً أنه يمكن لهم الاستفادة من مصادر المجتمع لتحسين تعلم متقدم للطالب (3.5) من خلال خيارات التعلم المفرد، مثل التلمـذة والتدريب العملي الميداني وفرص الدراسـة المستقلة (4.1.5، 1.3.1). وسوف يسمح التعـاون مع أسر الطلبة والمجتمع الواسع بإلحاق الفنون والموسيقى وجوانب اهتمام الطالب الأخرى بالتدريس في غرفة الصف والفرص المتاحة خارج المدرسة (2.4.1).

وقـد اقترحت تايلـور أنه عند الأخذ في الحسبان تنوع مجتمع طلبة المنطقة، فإن يتعين علينـا تزايد تأكيد النمو المهني على مساعدة المعلمين علـى إدراك الخصائص والسلوكات المختلفـة المرتبطة بالتفوق والاستجابة لها (2.1.6)، وتقديم أنشطة تلتقي مع حاجات التعلم المستندة إلى الثقافة(1.2.1)، وتصميم تدخلات للطلبة ذوي القدرات العالية الذين يقل أداؤهم عـن المتوقع (2.6.1). وقـد أوصت أيضاً بالتدريب في أثناء الخدمـة للمرشدين المدرسيين،

والإداريين، والمعلمين، وموظفي التدريس الذين يحترمون الخلفيات الاجتماعية والتنوع اللغوي للطلبة (1.4.4)، وأوصت كذلك بدعم حاجات الطلبة الاجتماعية-الانفعالية (1.2.6).

التأكيد على الطلبة: من المهم بناء روابط بين الطلبة البارعين في هذه الأيام ومواطني الغد (Reeves, 2008) عند حشد التأييد للتغيرات في سياسة التربية وممارستها. وإنه من المهم أيضاً بدرجة الأهمية هـذه نفسها، ربط مخرجات الطلبـة بإستراتيجيات محددة توصي بها عندما تقترح تبنّي معياراً أو أكثر من المعايير أو تنفيذه.

ويكـون موضوع اليوم في بعض المناطق والولايات، هو هجرة الأدمغة من الولاية، ويكون الموضوع في بعضها الآخر تحسين علامات اختبار، أو التمايز، أو تطوير مهارات القرن الحادي والعشريـن، والتي يمكن أن يرتبط كلٌّ منها بطرق تدريـس تربية الموهوبين وبمعايير برمجة محددة. ويمكـن أن يستخدم المناصرون في مدارس ومناطـق وولايات أخرى معايير برمجة الموهوبين في مناقشات حول تطوير تقييم الطالب أو تقويم برنامج فاعل. ويلاحظ أن كثيراً من الآباء يلفتون انتباه المعلمين وقادة المدرسة إلى ضجر الطالب وسأمه وعدم مشاركته في العملية التعليمية التعلمية. ومن المهم في كل حالة، أن نشرح كيف سيستفيد الطلبة الموهوبون والطلبة الآخرون من توصياتك بتنفيذ معيار أو أكثر من المعايير.

وعندمـا تعد لمناقشـة المعايير مع الزملاء مثل قادة المدرسـة والمنطقة، والموظفين المنتخبين، اسأل نفسك الأسئلة الآتية:

- ما مخرجات الطلبة التي ترتبط بأولويات المدرسة، والمنطقة، والولاية؟
- كيـف يمكن أن أربط الإستراتيجيات التي أعمل علـى كسب التأييد لها بمخرجات الطلبة، لتساعدهم جميعاً وفيهم ذوو القدرات العالية في المدرسة (المنطقة، الولاية) على تحقيق مستويات عالية؟

مثال على مشهد

تشعـر مديـرة مدرسـة (The Lakeview Elementary School) بقلـق حـول علامـات الاختبـارات المنخفضـة التـي حصل عليهـا طلبتها خلال السنـوات الثـلاث الماضية. وقد عُينـت المديـرة حديثاً فـي المدرسـة، وأحست بقلق شديـد من ملاحظة الآبـاء حول شعور أطفالهـم غالبـاً بالملـل في غرفـة الصف. وعينـت المديـرة مجموعة عمل لاقتـراح طرق

تتمكن المدرسة بوساطتها من معالجة جانبي القلق آنفي الذكر من خلال التشدد الأكاديمي مع بعض الطلبة الذين يمكن أن يحتاجون إلى ذلك. وقد أحضر أحد المعلمين (الذي يتابع دراسته العليا في تربية الموهوبين) معايير برمجة الموهوبين إلى الاجتماع. وعندما بدأت المجموعة الحديث عن التغييرات التي يمكن أن تحدثها المدرسة، لفت المعلم انتباه مجموعة العمل إلى المعيار رقم 1: التعلم والنمو والبحوث الداعمة له، الذي يؤكد على كيفية استفادة الطلبة ذوي القدرات العالية، وفيهم الطلبة متدنو التحصيل، من أنشطة التعلم، ذي المعنى التي تتحدى الطلبة (6.1). واقترحت مديرة المدرسة أنه يمكن التخطيط للنمو المهني على نطاق واسع في المدرسة في إستراتيجيات التقييم التي يمكن أن تسهم في مخرجات تعلم متقدمة للطالب (4.2)، كاستخدام تقييم مقنن فوق المستوى (3.4.2). وقد عرفت المعلمة من خلال تدريس مقرر أن التخطيط للمنهاج والتدريس يتطلب تنفيذ تقييم قبلي لمعارف الطالب (6.1.3)، حتى لا يُهدر الوقت على تدريس المواد التي يعرفها الطلبة على نحو مسبق، ما يمكن أن تكون سبباً في ضجر الطلبة الذي عبّر عنه أولياء أمور الطلبة. وأكدت أيضاً على الربط بين اهتمامات الطلبة والتعلم (3.3.3)، والتحقق من تعاون المدرسة مع أسر الطلبة في الدخول إلى المصادر لتطوير اهتمامات أطفالهم ومواهبهم (1.5.1، 1.4.1). وقد كانت المعلمة من خلال التسلح بالمعايير وقاعدة البحث الداعمة، قادرة على أن تظهر لزملائها مقدار ما استُخدم من هذه الإستراتيجيات مع الطلبة الموهوبين لتحسين أداء الطلبة جميعهم.

حافظ على تركيز الجمهور إلى أبعد حد ممكن: إذا أخذنا في الحسبان أن المربين جميعهم مسؤولون عن تربية الطلبة ذوي القدرة العالية (Johnsen, 2011)، فإن معايير برمجة الموهوبين تحدد على نحو واسع مصطلح «المربين» ليشمل الإداريين والمعلمين والمرشدين المدرسين وموظفي التدريس الداعمين. هذا المفهوم الشامل للمربين يعني أن هناك مهنيين آخرين على مستوى المبنى أو على مستوى المنطقة يتعين إشراكهم في مناقشة المعايير، حيث إن مخرجات الطلبة يمكن أن تعتمد على دعمهم وخبرتهم. وتوفر عملية تدريب الزملاء على حاجات الطلبة ذوي القدرات العالية من خلال عدسات المعايير، الفرص للاستشارة والتعاون الذي يزيد في النهاية عدد المناصرين للفئة الخاصة بهذا المجتمع من المتعلمين. وكذلك الحال بالنسبة لأسر الطلبة وأولياء الأمور الذين يؤدون أدواراً مهمة في دعم أطفالهم ذوي القدرة العالية، وينبغي إطلاعهم على المعايير ودعوتهم للتعبير عن جوانب قلقهم وتوجيه أسئلتهم. وعلى أي حال، فإن الآباء يعدون في الأغلب حلفاء على درجة كبيرة من الأهمية في عملية كسب التأييد.

وعندما تأخذ في الحسبان الجمهور المحتمل في رسالتك، اسأل نفسك الأسئلة الآتية:

- مـن يصنع القرارات أو التوصيات حول خدمة الطلبة الموهوبين والموهوبين في المدرسة (المنطقة، الولاية)؟
- من الذي لديه مسؤولية أساسية في المدرسة (المنطقة، الولاية) في كل جانب من جوانب الممارسـة التـي شملتها المعايير؟ وهل هناك مجموعات عمـل أو لجان تعمل أيضاً في أي من هذه الجوانب؟
- ما الفرص المتاحة لتقديم المعايير إلى الجمهور الذي حُدّد أعلاه؟

مثال على مشهد

كل ما تطلبه الأمر اجتماع واحد، ونحو أربعة أسابيع خلال السنة الدراسية، لمعرفة أن المدير الجديد، الذي كان لديه خلفية عن التربية الخاصة مع تأكيد على تربية الموهوبين، سوف يدير الأشيـاء على نحو مختلـف قليلاً. حيث أخبر ديفز (Davis) موظفيه أنه أراد أن يتحقق من أن خدمـات المدرسة كانت تلبي حاجات فئـات الطلبة جميعها، ولاحظ أيضاً استخدام ما يشبه نموذج الصومعة لخدمة الطلبة، حيث يتحدث المعلمون عن أطفالي وأطفالك وبرنامجنا مقابل برنامجكـم. وأراد أن يشجع المسؤولية المشتركة للطلبـة جميعهم. حيث وزع معايير برمجة الموهوبين على المعلمين، ودعاهم إلى اجتماع قادم أُعدّ للتوصية بإستراتيجيات حول كيفية تعاون مجتمع المدرسة كاملاً في دعم الطلبة.

وقـد أشار أحد المعلميـن لاستهلال المناقشة في الاجتماع اللاحـق، إلى أن الطلبة جميعهم سوف يستفيدون من المنهاج والتدريس المنسق، وذلك يتطلب التعاون عبر برامج الموهوبين والتربية العامة والتربية الخاصة، إضافة إلى المرشدين المدرسيين وعلماء النفس التربويين، لتخطيـط تلك الخدمات وتطويرها وتنفيذها بفاعلية (1.2.5). وقد أوصى المعلمون الآخرون بإستراتيجيات تعاونية عدة:

- يستطيـع المربون دعـم الحاجات المعرفيـة والانفعالية للطلبة عن طريـق العمل مع أسر الطلبـة للدخول إلـى المصادر لتطوير موهبة أطفالهـم (1.5.1)، ومشاركة المعلومات مع أسـر الطلبة حول الخصائص والسلوكات المتنوعـة المرتبطة بالموهبة (2.1.2)، وتقديم معلومات توضح طبيعة خيارات برمجة الموهوبين والغرض منها. ويتعين على المربين من أجـل القيام بتكييفات وتعديلات تدريسية ملائمة (2.2)، أن يحصلوا من أسر الطلبة على أدلة ذات علاقة باهتمامات الطلبة وقدراتهم خارج المواقف الصفية (6.2.2).

- مساعدة الطلبة على فهم أنفسهم وفهم الآخرين (3.1)، تستطيع المدرسة تنفيذ ممارسات تجميعيـة أكثر عبـر الموضوعات والصفـوف لتسمح للطلبة بالتفاعل مـع طيف واسع من المتعلمين (1.3.1)، وتقديم فرص منظمة للتعاون مع الأقران المتنوعين في هدف مشترك (3.4.4).
- يستطيع موظفو المدرسة لتشجيع المسؤولية الاجتماعية وتطوير القيادة، ودعم تطور الموهبة وأهـداف مهنة المستقبـل، مشاركة بعضهم بعضاً في فرص القيـادة (2.3.4) أو التدريب العملـي والميداني والتلمذة (4.1.5، 2.7.5) المتوافرة، التـي يمكن أن تشجع الطلبة على قبول التحدي، إضافة إلى التحقق من أن الزملاء لديهم وعي بمصادر المدرسة والمجتمع التي تدعم التمايز (2.3.3).

كان ديفز مسروراً بالمقترحات، وأدرك أن التدريب عبر الأقسام وعلى بعض برامج النمو المهني يمكـن أن تساعد المجتمع كله على فهم أفضل للطيف الواسع من حاجات الطلبة المتعلمين، إضافة إلى الاستجابات المحتملة. وأراد أيضاً أن يوسع الخبرات لدى فرق متعددة، وفي ذلك مجموعة الاستجابة للتدخل وفريق الفرص المهنية، للتحقق من أن الطلبة الذين يحوّلون إلى الخدمات والفرص الخاصة سوف يستفيدون من مدى واسع من وجهات النظر قدر الإمكان.

لمّا كان أكثر المربين وقادة التربية والمناصرين يثيرون عن مخرجات الطلبة المرغوب فيها على مستوى المنطقة والمبنى، ولما كان جلّ المهنيين في تربية الموهوبين يشاركون في الإستراتيجيات المعتمدة مع الزملاء في التربية العامة والخاصة، فإن النتيجة الأكثر احتمالاً هي زيادة الموهبة في صفوف التربية العامة ومزيد من المساواة في خدمات تربية الموهوبين (Tomlinson, Coleman, Allan, Udall, & Landrum,1996).

القادة النموذجيون والمناصرون

يُعد البعد عن النظرية والاتجاه نحو التطبيق فرصة للقادة والمناصرين لتطوير سياسات التربية المستندة إلى البحث والممارسات الجيدة والإعلان عنها وتنفيذها ودعمها، التي ستكون فاعلـة وتستمر إلى وقت طويـل. وقد وجد جالاجر وكولمـان (Coleman & Gallagher 1992) أن الأفـراد ذوي الدافعيـة العالية، الذين يتمتعون بالرغبة في المثابـرة على تطوير السياسة والموافقة عليها يعدون حاسمين في تحقيق مخرجات ناجحة. وعلى أي حال، فقد حذّر فولان (Fullan, 2001) بقولـه: «التحقق من نفسك عندما لا تكـون كذلك يمكن أن يكون مسؤولية".

ويمكـن للقـادة الحازمين أن يجذبوا عـدداً من التابعين، ولكن هذا الأمـر يعبر عن حالة من الاعتمادية أكثر من تعبيره عن حالة تنويرية. ويجب قبل تبني سياسة ما في عدد من المدارس والمناطق، أن تُبذل جهود كبيرة لتبديد الأساطير والمفاهيم الخاطئة. إضافة إلى ذلك، فإن نتائـج تنفيذ معاييـر برمجة الموهوبين في التعليم والتدريب لا يمكن إهمالها. وعلى أي حال، فإن رفع الوعي بطبيعة القدرة العالية، وكيف يمكن تطويرها وتغذيتها يجب أن تنمو في طرق تدريـس التعلم المتقدم التي تدعم الطلاب الموهوبين وتحسين مخرجات الطلبة. ويشار هنا إلـى أن مهام بناء الوعي وانتقال الممارسات يُعدّان على درجة كبيرة من الأهمية لقادة تربية الموهوبين ومناصريهم.

وهنـاك سلـوكات محـددة يمكن أن توجـه القـادة والمناصرين عند مواجهـة تحديات التعـاون والثقافـة. وقد قدمت البحـوث التي أجراهـا كوزيس وبوسنـر (Kouzes & Posner, 2007) حول القيـادة إطار عمل للقيادة وكسب التأييد. وينمذج القادة والمناصرون الطريقة، ويلهمون الرؤية التشاركية، ويتصدون للعملية ويمكّنون الآخرين من العمل ويرفعون معنوياتهم (Kouzes & Posner, p. 14). وسوف يزدهر التعاون وسوف تكون الثقافة المؤسسية مستجيبة للتغيير عندمـا تتطابق كلمات قادة الموهوبين ومناصريهـم والطلبة الموهوبين مع أفعالهم، ويجعلون أصحاب المصلحة يشتركون في تحقيق منفعة عامة،ويصمدون عند مواجهة العوائق، ويُمكّنـون الذين ينخرطون في صنع تغيير إيجابـي، ويحتفلون بالتقدم الذي أُحرز في مواقف صعبة.

قائمة المراجع

Augustine, C. H., Gonzalez, G., Ikemoto, G. S., Russell, J., Zellman, G. L., Constant, L.,... Dembosky, J. W. (2009). *Building cohesive leadership systems to improve school leadership*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.

Barth, R. (2007). Culture in question. In The Jossey—Bass reader on educational leadership (pp. 159–168). San Francisco, CA: Jossey—Bass.

Collins, J. (2001). Good to great: Why some companies make the leap... and others don't. New York, NY: Harper Collins.

Common Core Standards Initiative. (n.d.). *Mission statement*. Retrieved from http://www.corestandards.org

Council of Chief State School Officers. (2011). *InTASC model core teaching standards: Aresource for state dialogue*. Washington, DC: Author. Retrieved from http://www.ccsso.org/Documents/2011/InTASC_Model_Core_Teaching_Standards_2011.pdf

Council of Chief State School Officers, & National Governors Association. (2010). *Common core state standards initiative*. Retrieved from http://www.corestandards.org

Deal, T. E., & Peterson, K. D. (1999). *Shaping the school culture: The heart of leadership*. San Francisco, CA: Jossey—Bass.

Evans, R. (1996). *The human side of school change*. San Francisco, CA: Jossey—Bass. Advocating for Standards Implementation 267

Ford, D. (2011). Don't waste trees: Standards must be culturally responsive and theirimplementation monitored. *Tempo*, 31(1), 35–38.

Fullan, M. (2001), *Leading in a culture of change*. San Francisco, CA: Jossey—Bass.

Gallagher, J. J., & Coleman, M. R. (1992). *State policies on the identification of gifted students from special populations: Three states in profile*. Chapel Hill: University of North Carolina, Gifted Education Policy Study Program.

Johnsen, S. K. (2011). A comparison of the Texas state plan for the education of gifted/talented students and the 2010 NAGC pre—K–grade 12 gifted programming standards. *Tempo*, 31(1), 10–19.

Kouzes, J., & Posner, B. (2007). *The leadership challenge* (4th ed.). San Francisco, CA: Jossey—Bass.

Landrum, M. S., & Shaklee, B. D. (Eds.). (1998). *Pre—K–grade 12 gifted program standards*. Washington, DC: National Association for Gifted Children.

Leithwood, K. A., & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Philadelphia, PA: Temple University, Laboratory for Student Success.

Matthews, M., & Shaunessy, E. (2010). Putting standards into practice: Evaluating theutility of the NAGC pre—K–grade 12 gifted program standards. *Gifted Child Quarterly*, 54, 159–167.

National Coalition of Educational Equity Advocates. (1994). *Educate America: A call for equity in school reform*. Chevy Chase, MD: The Mid—Atlantic Equity Consortium.

National Commission on Excellence in Education. (1983). *A nation at risk: The imperatives for educational reform*. Washington, DC: United States Government Printing Office.

National Council for Accreditation of Teacher Education. (2007). *Professional standard for the accreditation of teacher preparation institutions*. Washington, DC: Author.

Reeves, D. (2008, December). Dancing toward district advocacy. *Parenting for High Potential*, 11—13.

Reeves, D. (2009). *Leading change in your school: How to conquer myths, build commitments, and get results*. Alexandria, VA: ASCD.

Robinson, A., & Moon, S. M. (2003). A national study of local and state advocacy in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 47, 8–25.

Senge, P., Kleiner, A., Roberts, C., Roth, G., Ross, R., & Smith, B. (1999). *The dance of change*. New York, NY: Doubleday.

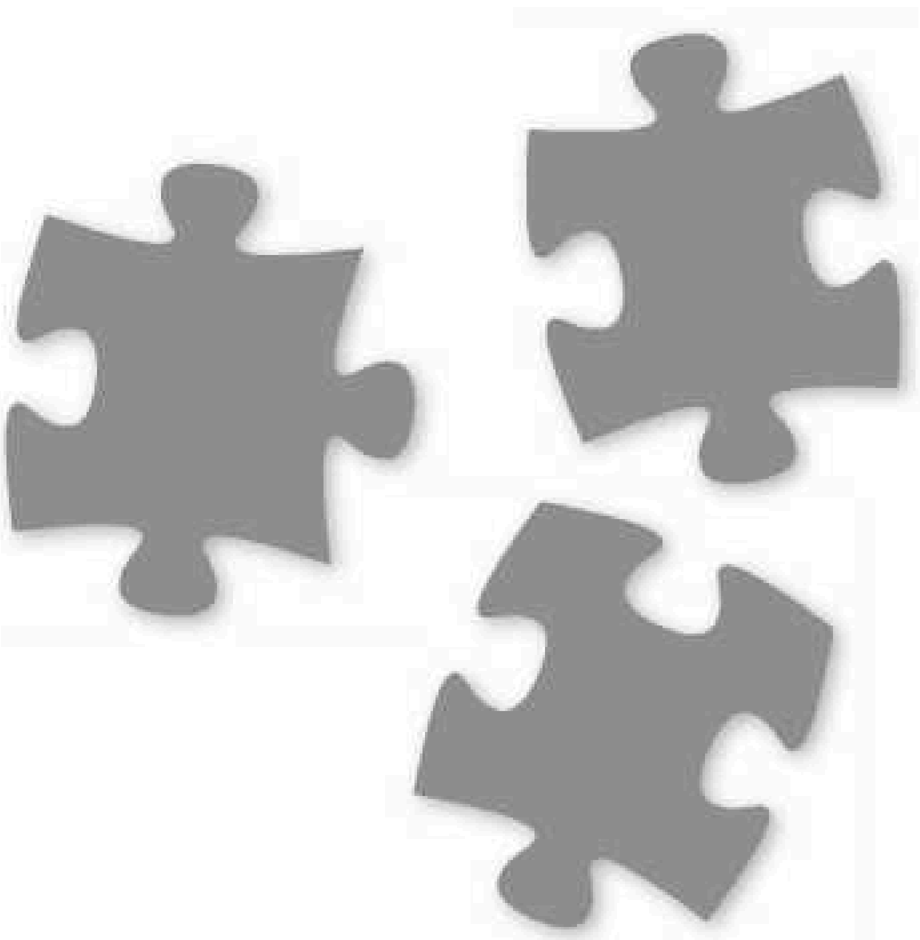
Sergiovanni, T. J. (1992). *Moral leadership: Getting to the heart of school improvement*. San Francisco, CA: Jossey—Bass.

Sparks, D. (2008, December). *Leadership for re—culturing schools*. Paper presented at the annual meeting of National Staff Development Council, Washington, DC.

Tomlinson, C. A., Coleman, M. R., Allan, S., Udall, A., & Landrum, M. (1996). Interface between gifted education and general education: Toward communication, cooperation, and collaboration. *Gifted Child Quarterly*, 40, 165–171.

VanTassel—Baska, J., & Johnsen, S. K. (2007). Teacher education standards for the field of gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 51, 182–204.

The Wallace Foundation. (2006). Leadership for learning: *Making connections among state, district, and school policies and practices*. New York, NY: Author.



معايير 2010 لبرمجة تربية الموهوبين من مستوى ما قبل الروضة حتى الصف الثاني عشر

معيار 1 في برمجة تربية الموهوبين: التعلم والتطور

مقدمة:

يتعين على المعلمين وغيرهم من المربين الذين يعملون مع الطلبة في مستوى ما قبل الروضة حتى الصف الثاني عشر، أن يفهموا خصائص الطلبة الذين يخططون من أجلهم المنهاج والتدريس والتقييم والبرامج والخدمات، وأن يدركوا حاجاتهم كي يكونوا فاعلين في التعامل مع المتعلمين الموهوبين. وفي واقع الأمر، فإن هذه الخصائص توفر لنا المسوغات لتمايز البرامج، والتجميع، وتقديم الخدمات وترجمتها إلى خيارات تمايز ملائمة على مستوى البرنامج في المدرسة وفي المناطق المدرسية. في الوقت الذي يُعد فيه النمو المعرفي على درجة كبيرة من الأهمية في هذه البرامج، فإن النمو الانفعالي ضروري أيضاً. لذا فقد عولج عدد كبير من الخصائص في هذا المعيار التي تؤكد على النمو الانفعالي ذات العلاقة بفهم الذات والوعي الاجتماعي.

معيار 1: التعلم والنمو	
وصف: يعزز المربون الذين يدركون اختلاف الطلبة الموهوبين في التعلم والتطور، فهم الذات المستمر لهؤلاء الطلبة والوعي بحاجاتهم، ونموهم المعرفي والانفعالي في المدرسة والبيت والمواقف الاجتماعية للتحقق من مخرجاتهم المحددة.	
مخرجات الطلبة	**الممارسة المستندة إلى الدليل**
1.1 **فهم الذات**: يظهر الطلبة الموهوبون معرفية ذاتية فيما يتعلق باهتماماتهم، وجوانب قوتهم، وهوياتهم، وحاجاتهم في النمو الاجتماعي-الانفعالي، وفي المجالات العقلية، والأكاديمية، والإبداعية، والقيادية، والفنية.	1.1.1 يشرك المربون الطلبة الموهوبين في تحديد اهتماماتهم ومواهبهم وجوانب قوّتهم. 2.1.1 يساعد المربون الطلبة الموهوبين والموهوبين في تطوير هويات مدعومة بالإنجاز.
2.1 **الفهم الذاتي**: يمتلك الطلبة الموهوبون فهماً تطوريًا مناسباً حول كيفية تعلمهم ونموهم، إنهم يدركون تأثير معتقداتهم وتقاليدهم وقيمهم في تعلمهم وسلوكهم.	1.2.1 يطور المربون أنشطة تلتقي مع المستوى التطوري للطالب وحاجات التعلم المستندة إلى الثقافة.
3.1 **الفهم الذاتي**: يظهر الطلبة الموهوبون فهماً للتشابهات والاختلافات بين أنفسهم ومجموعة الزملاء والآخرين ويحترمون ذلك.	1.3.1 يستخدم المربون أساليب تجميع مختلفة مبنية على البحوث تسمح للطلاب الموهوبين بالتفاعل مع الأفراد الآخرين من ذوي المواهب والقدرات المختلفة. 2.3.1 ينمذج المربّون الاحترام للأفراد من ذوي القدرات والأهداف المختلفة.
4.1 **الوعي بالحاجات**: يستخدم الطلبة الموهوبون المصادر المتوافرة في المجتمع لدعم الحاجات المعرفية والانفعالية والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين الذين لديهم الاهتمامات والقدرات أو الخبرات نفسها، خاصة الأقران من العمر نفسه والموجهين أو الخبراء.	1.4.1 يوفر المربون نماذج الدور (مثال: من خلال الداعمين، وكتب السيرة الذاتية للطلبة الموهوبين تلتقي مع قدراتهم واهتماماتهم. 2.4.1 يحدد المربون الفرص المتاحة خارج المدرسة، التي تناسب قدرات الطلبة واهتماماتهم.
5.1 **الوعي بالحاجات**: تفهم أسر الطلبة ومجتمعاتهم التشابهات والاختلافات ذات العلاقة بخصائص المتعلمين المتقدمين والعاديين ونموهم، وتدعم الطلبة بحاجات الموهبة والنبوغ.	1.5.1 يتعاون المربون مع أسر الطلاب للوصول إلى المصادر من أجل تطوير مواهب أطفالهم.

6.1 **النمو المعرفي والانفعالي**: يستفيد الطلبة الموهوبون من أنشطة التعلم التي تتحدى قدراتهم، وتتعامل مع خصائصهم وحاجاتهم الفردية.	1.6.1 يصمم المربون تدخلات للطلبة لتطوير النمو المعرفي والانفعالي، الذي يستند إلى البحث في الممارسات الفاعلة. 2.6.1 يطور المربون خدمات تدخل خاصة للطلبة الموهوبين الذين يعانون من تدني التحصيل، ويطورون الآن مواهبهم.
7.1 **النمو المعرفي والانفعالي**: يدرك الطلبة الموهوبون طرقهم المفضلة في التعلم ويوسعون أدوارهم.	1.7.1 يتيح المعلمون للطلبة تحديد طرقهم المفضلة في التعلم، واستيعاب تفضيلاتهم وتوسيعها.
8.1 **النمو المعرفي والانفعالي**: يحدد الطلبة الموهوبون أهداف مهنة المستقبل التي تلتقي مع مواهبهم وقدراتهم والمصادر الضرورية لتلبية هذه الأهداف (مثال: فرص التعلم العالي، الموجهون، الدعم المالي).	1.8.1 يقدم المربون للطلبة التوجيه الخاص بالكلية التي سيلتحقون بها والتوجيه المهني بما يتفق مع جوانب قوّتهم. 2.8.1 ينفذ المعلمون والمرشدون مجال المدى والتتابع الخاص بالمنهاج الذي يتضمن الوعي الشخصي - الاجتماعي، والتكيف، والتخطيط الأكاديمي والوعي المهني.

معيار 2 في برمجة تربية الموهوبين: التقييم

مقدمة

تعد معرفة أشكال التقييم جميعها ضرورية للمربين الذين يتعاملون مع الطلبة الموهوبين. وهو جزء مكمل لعملية التحديد، وتقييم التقدم الذي يحرزه الطلبة في تعلمهم، وتقويم البرمجة أيضاً. ويحتاج المربون إلى إيجاد بيئة متحدية وجمع أنواع متعددة من معلومات التقييم، على أن يكون الطلبة جميعهم قادرين على إظهار مواهبهم. ولا شك في أن فهم المربين لطرائق التقييم المنصفة وغير المتحيزة، التي تتمتع بالكفاية الفنية، تمكّنهم من تحديد الطلبة الذين يمثلون خلفيات متنوعة. وأن هؤلاء المربين يمايزون مناهجهم وتدريسهم عن طريق استخدام أنواع مختلفة من التقييم، منها: التقييم القبلي والبعدي، والمستند إلى الأداء، والمستند إلى الإنتاج، والتقييم فوق المستوى. ولما كان كل مربٍّ من المربين يستخدم التقييم المستمر، فإن الطلبة الموهوبين يظهرون تعلماً متقدماً ومعقداً. وعلى أي حال، فإن استخدام بيانات هؤلاء الطلبة التي تظهر التقدم، سوف تؤدي إلى تقويم المربين للخدمات، وإجراء التعديلات على واحد أو أكثر من مكونات برمجة المدرسة، كي يتحسن أداء الطالب.

معيار 2: التقييم

وصف: يوفر التقييم معلومات حول التحديد، وتقدم التعلم ومخرجاته، وتقويم برامج الطلبة الموهوبين في المجالات جميعها.

مخرجات الطالب	الممارسات المستندة إلى الدليل
1.2 **التحديد**: يمتلك الطلبة جميعهم في مستوى ما قبل الروضة حتى الصف الثاني عشر فرص دخول متساوية لأنظمة تقييم شاملة تسمح لهم بإظهار خصائصهم وسلوكاتهم المتنوعة التي ترتبط بالموهبة.	1.1.2 يطور المربون بيئات وأنشطة تدريسية تشجع الطلبة على التعبير عن الخصائص والسلوكات المختلفة المرتبطة بالموهبة. 2.1.2 يقدم المربون للآباء/أولياء الأمور معلومات تتعلق بالخصائص والسلوكات المختلفة التي ترتبط بالموهبة.
2.2 **التحديد**: يظهر كل طالب استثنائيته أو قدرته من خلال دليل تقييم على أن تتوافر التكييفات والتعديلات التدريسية المناسبة.	1.2.2 يؤسس المربون لإجراءات شاملة، متماسكة، ومستمرة لتحديد الطلبة الموهوبين والموهوبين وخدمتهم. وتتضمن هذه الإجراءات: الموافقة بالإجماع على المعلومات، مراجعة اللجنة، الاحتفاظ بالطالب، إعادة تقييم الطالب، خروج الطالب، وإجراءات الالتماس (الاستئناف) للالتحاق ببرامج الموهوبين والخروج منها.
	2.2.2 يختار المربون أدوات متعددة ويستخدمونها في قياس القدرات والمواهب وجوانب القوة المبنية على النظريات والنماذج والأبحاث المعاصرة. 3.2.2 يقدم التقويم معلومات كمية ونوعية من مصادر متنوعة، تتضمن اختبارات منصفة وغير متحيزة، وملائمة فنيّاً لتحقيق الغرض منها. 4.2.2 يمتلك المربون معرفة عن الطلبة الاستثنائيين، ويجمعون بيانات تقويمية عندما يدخلون تعديلات على المنهاج وعملية التعلم ليتعرفوا مستوى تطور كل طالب واتجاهاته نحو التعلم. 5.2.2 يفسر المربون أنواعاً متعددة من التقويم في المجالات المختلفة، ويفهمون استخدامات عملية التقويم ومحدداتها في تعرّف حاجات الطلبة الموهوبين. 6.2.2 يخبر المربون الآباء/أولياء الأمور جميعهم عن عملية التحديد. ويحصلون على موافقة الآباء/أولياء الأمور على عملية التقييم. ويستخدم المربون صحف رصد حساسة للثقافة، ويستخلصون الأدلة حول اهتمامات الطلبة وإمكاناتهم خارج غرفة الصف.

3·2 **التحديد:** يمثل الطلبة ذوو الحاجات المحددة خلفيات متنوعة، ويظهرون المجموع الكلي لمجتمع الطلبة في المنطقة.	1.3.2 يختار المربون طرقاً منصفة وغير متحيزة، ويستخدمونها في تحديد الطلبة الموهوبين، يمكن أن تتضمن استخدام معايير أو أدوات تقويم طورت محلياً بلغة الطفل الأم، أو يمكن أن تكون نماذج غير لغوية. 2.3.2 يفهم المربون سياسات المنطقة والولاية التي صممت لدعم العدالة والإنصاف، وينفذونها في برامج وخدمات الموهوبين. 3.3.2 يزود المربون الآباء/أولياء الأمور بالمعلومات بلغتهم الأم بخصوص السلوكات والخصائص المتنوعة التي ترتبط بالتفوق وبمعلومات تشرح طبيعة خيارات برمجة الموهوبين وغرضها.
4·2 **تقدم التعلم ومخرجاته:** يظهر الطلبة الموهوبون تعلماً متقدماً ومعقداً نتيجة لاستخدام تقييم متعدد، وملائم، ومستمر.	1.4.2 يستخدم المربون طرق تقويم للتمايز بين الأداء القبلي والأداء البعدي لقياس مدى التقدم لدى الطلبة الموهوبين. 2.4.2 يستخدم المربون طرق تقييم متمايزة تستند إلى النتاجات لقياس مدى التقدم لدى الطلبة الموهوبين. 3.4.2 يستخدم المربون طرق تقييم معيارية فوق المستوى لقياس مدى التقدم لدى الطلبة الموهوبين. 4.4.2 يستخدم المربون معلومات تقويمية كمية ونوعية، لإعداد ملف بجوانب القوة والضعف عند كل طالب موهوب لإعداد خطة التدخل التربوي المناسبة 5.4.2 يقدم المربون معلومات تقويمية للطلبة الموهوبين ولآبائهم أو أولياء أمورهم، ويفسرونها.
5·2 **تقويم البرمجة:** يظهر الطلبة الموهوبون تقدماً تعلمياً مهمّاً بصفته نتيجة للبرمجة والخدمات.	1.5.2 يتحقق المربون من أن أدوات التقييم التي تستخدم في عمليات التحديد والتقويم صادقة ثابتة لكل غرض من أغراض الأدوات، وتسمح بقياس أداء يفوق مستوى الصف، من وجهات نظر متنوعة. 2.5.2 يتحقق المربون من أن تقييم مدى التقدم لدى الطلبة الموهوبين يحدث باستخدام مؤشرات متعددة تقيس مدى إتقان المحتوى، ومهارات التفكير العليا، والإنجاز في جوانب محددة في البرنامج والنمو الانفعالي. 3.5.2 يقيم المربون الخدمات والبرامج المقدمة للطلبة الموهوبين، إضافة إلى كميتها ونوعيتها ومدى ملاءمتها عن طريق الفصل بين بيانات التقييم وبيانات التقدم السنوي، وإعلان النتائج للجميع.

6.2 تقويم البرمجة: يزداد حق الدخول للطلبة الموهوبين، ويظهرون تقدماً تعليميّاً مهمّاً بصفته نتيجة للمكونات التحسينية لبرمجة تربية الموهوبين.	1.6.2 يوفر الإداريون الوقت والمصادر الضرورية لتنفيذ خطة تقويم سنوية طوّرها أشخاص ذوو خبرة في تقويم البرامج وتربية الموهوبين. 2.6.2 خطة التقويم هادفة، وتقوم مدى تأثر مستوى مخرجات الطلبة بواحد أو أكثر من مكونات برامج تربية الموهوبين الآتية: (أ) تحديد الطلبة الموهوبين (ب) المنهاج (ج) البرامج التدريسية والخدمات (د) التقييم المستمر لتعلم الطلبة (هـ) مؤهلات المعلم ونموه المهني (و) مشاركة الآباء/أولياء الأمور (ز) مصادر البرمجة (ح) تصميم البرمجة وإدارتها وتقديمها. 3.6.2 ينشر المربون نتائج التقويم شفويّاً وبصورة مكتوبة، ويوضحون كيف سيستخدمونها.

معيار 3 في برمجة تربية الموهوبين: تخطيط المنهاج والتدريس

مقدمة

يعد التقييم مكوناً أساسيّاً مكملاً لعملية تخطيط المنهاج. إذ تساعد المعلومات التي يُحصل عليها من أنواع متعددة من التقييم على اتخاذ القرارات حول محتوى المنهاج، وإستراتيجيات التدريس، والمصادر التي تدعم نمو الطلبة الموهوبين. ويطور المربون منهاجاً محوريّاً شاملاً ومتتابعاً يتواءم مع المعايير على المستوى المحلي أو مستوى الولاية أو المستوى الوطني ويستخدمونه، ومن ثم يفرقون هذا المنهاج ويوسعونه. ويجب أن يؤكد هذا المنهاج من أجل تلبية الحاجات الفريدة للطلبة الموهوبين، على محتوى متقدم، يتحدى الطلبة مفاهيميّاً، ويتميز بالعمق، والتمايز، والتعقيد ضمن المجالات المعرفية والانفعالية والحركية والاجتماعية والقيادية. ويجب أن يمتلك المربون أيضاً ذخيرة من إستراتيجيات التدريس المستندة إلى الدليل في تقديم المنهاج، منها: (أ) تطوير الموهبة، وتعزيز التعلم، وتزويد الطلبة بمعارف ومهارات ليصبحوا متعلمين مستقلين، واعين لذواتهم (ب) تزويد الطلبة بالأدوات المناسبة ليساهموا في مجتمع متنوع ومتعدد الثقافات. وعلى أي حال، يجب أن يعمل المنهاج وإستراتيجيات التدريس والمواد والمصادر على إشراك مختلف أنواع المتعلمين في استخدام الممارسات المستجيبة ثقافيّاً.

معيار 3: تخطيط المنهاج والتدريس

وصف: يطبق المربون النظريات والنماذج المستندة إلى البحث في مناهج الطلبة الموهوبين وتدريسهم، ويستجيبون لحاجاتهم عن طريق التخطيط والاختيار والتكيف وتطوير مناهج مرتبطة بالثقافة، إضافة إلى استخدام مجموعة من إستراتيجيات التدريس المستندة إلى الأدلة للتحقق من مخرجات الطلبة المحددة.

مخرجات الطالب	الممارسة المستندة إلى الدليل
1.3 **تخطيط المنهاج**: يظهر الطلبة الموهوبون نموّاً ينسجم مع استعداداتهم خلال السنة الدراسية.	1.1.3 يستخدم المربون معايير على المستوى المحلي، ومستوى الولاية، والمستوى الوطني، من أجل مواءمة المنهاج والخطط التعليمية وتوسيعهما. 2.1.3 يصمم المربون نظرة شاملة مستمرة متتابعة، ويستخدمونها في تطوير خطط متمايزة للطلبة الموهوبين من مرحلة الروضة حتى الصف الثاني عشر. 3.1.3 يكيف المربون المنهاج المحوري أو المعياري ويعدلونه أو يستبدلونه؛ ليلبي حاجات الطلبة الموهوبين والطلبة ذوي الحاجات الخاصة، مثل:الاحتياج المزدوج والموهبة العالية. 4.1.3 يصمم المربون «منهاجاً متمايزاً» يتضمن محتوى متقدماً، وتحديات مفاهيمية، وعمقاً، وتمايزاً، وتعقيداً للطلبة الموهوبين. 5.1.3 يستخدم المربون نظام تقويم متوازن يتضمن: تقويماً قبليّاً، وتقويماً تكوينيّاً لتحديد حاجات الطلبة، وتطوير خطط تربوية تمايزية، وتعديل خطط تستند إلى مراقبة مستمرة للتقدم. 6.1.3 يستخدم المربون تقويماً قبليّاً وسرعة تعلم يستندان إلى مستويات تعلم الطلبة الموهوبين، والتسريع والتعلم المدمج حسب الضرورة. 7.1.3 يستخدم المربون المعلومات وتقنية التي تتضمن تقنية المساعدة لتفريد التعلم للطلبة الموهوبين، والطلبة الاحتياج المزدوج.

2.3 **تطور الموهبة**: يصبح الطلبة الموهوبون أكثر كفاية في جوانب موهبة متعددة وعبر مجالات التعلم.	1.2.3 يصمم المربون المناهج في الجوانب المعرفية والانفعالية والجمالية والاجتماعية والقيادية التي تتحدى دور الطلبة الموهوبين والموهوبين وتفعّله. 2.2.3 يستخدم المربون نماذج وراء معرفية تلبي حاجات الطلبة الموهوبين.
3.3 **تطور الموهبة**: يطور الطلبة الموهوبون قدراتهم في مجال موهبتهم و/أو مجال اهتماماتهم.	1.3.3 يختار المربون ذخيرة من الإستراتيجيات والمواد التدريسية للطلبة الموهوبين تستجيب للتنوع، ويكيفونها ويستخدمونها. 2.3.3 يستخدم المربون مصادر المدرسة والمجتمع التي تدعم التمايز. 3.3.3 يوفر المربون الفرص للطلبة الموهوبين لاكتشاف جوانب اهتماماتهم و/أو موهبتهم وتطويرها أو البحث عنها.
4.3 **إستراتيجيات التدريس**: يصبح الطلبة الموهوبون باحثين مستقلين.	1.4.3 يستخدم المربون إستراتيجيات التفكير الناقد لتلبية حاجات الطلبة الموهوبين. 2.4.3 يستخدم المربون إستراتيجيات التفكير الإبداعي لتلبية حاجات الطلبة الموهوبين. 3.4.3 يستخدم المربون إستراتيجيات نموذج حل المشكلات لتلبية حاجات الطلبة الموهوبين. 4.4.3 يستخدم المربون نماذج الاستقصاء لتلبية حاجات الطلبة الموهوبين.
5.3 **النماذج المرتبطة بالثقافة**: يطور الطلبة الموهوبون معارف ومهارات للعيش والإنتاج في مجتمع عالمي متنوع ومتعدد الثقافات.	1.5.3 يطور المربون ويستخدمون منهاجاً يتميز بالتحدي والقدرة على الاستجابة للثقافة لإشراك الطلبة الموهوبين جميعهم. 2.5.3 يدمج المربون خبرات اكتشاف المهنة في فرص تعلم الطلبة الموهوبين (كدراسة سيرة شخصية أو دعوة متحدثين). 3.5.3 يستخدم المربون منهاجاً للثقافة واللغة والقضايا الاجتماعية المرتبطة بالتنوع.

6.3 **المصادر**: يستفيد الطلبة الموهوبون من برمجة الموهوبين التي توفر مصادر ومواد متنوعة ذات جودة عالية.	1.6.3 يظهر المعلمون والإداريون ألفة بمصادر تعلم ذات جودة عالية، ملائمة للمتعلمين الموهوبين.

معيار 4 في برمجة تربية الموهوبين: بيئات التعلم

مقدمة

يوجد مربو الطلبة الموهوبين والموهوبين الفاعلون بيئات تعلم آمنة تدعم الرفاه الانفعالي، والتفاعل الإيجابي، وقيادة التغير الاجتماعي، والفهم الثقافي للنجاح في مجتمع متنوع. ويشار هنا إلى أن معرفة أثر التفوق والتنوع في التطور الاجتماعي/الانفعالي يمكّن مربي الطلبة الموهوبين والموهوبين من تصميم بيئات تشجع الاستقلالية والدافعية وفاعلية الذات للأفراد من الخلفيات جميعها. ويجعلهم يفهمون دور اللغة والتواصل في تطوير الموهبة والطرق التي تؤثر الثقافة من خلالها في التواصل والسلوك. ويستخدمون إستراتيجيات وتقنية ذات صلة لتحسين التواصل الشفوي والمكتوب والفني للمتعلمين الذين يحتاجون إلى التنوع المستند إلى الاستثنائية والكفاية اللغوية، والاختلافات الثقافية واللغوية. إنهم يدركون قيمة تعدد اللغات في المجتمع العالمي المعاصر.

معيار 4: بيئات التعلم

وصف: تعزز بيئات التعلم المسؤولية الشخصية والاجتماعية، وتقوي كفاية التعدد الثقافي، ومهارات التواصل المتبادل والفني لتولى القيادة في القرن الحادي والعشرين لضمان تحقق مخرجات الطلبة.

مخرجات الطالب	ممارسات مستندة إلى الدليل
4.1 **الكفاية الشخصية**: يظهر الطلبة الموهوبون نموّاً في الكفاية الشخصية والميول نحو الإنتاجية الأكاديمية والإبداعية الاستثنائية. ويتضمن ذلك الوعي بالذات وكسب التأييد الذاتي،وكفاءة الذات، والثقة، والدافعية، والصمود، والاستقلال، والفضول، والمخاطرة.	4.1.1 يحافظ المربون على توقعات عالية للطلبة الموهوبين على نحو ما يظهر في الأنشطة ذات المعنى التي تتحدى الطلبة. 4.1.2 يتيح المربون الفرص للاستكشاف الذاتي والتطور، ومتابعة الاهتمامات، وتطور الهويات الداعمة للإنجازات من خلال الموجهين الدور، ولعب الدور، مثلاً. 4.1.3 يوجد المربون بيئات تعلم تدعم الثقة بين المتعلمين المختلفين. 4.1.4 يقدم المربون تغذية راجعة تؤكد على الجهود والأدلة على القدرة الكامنة على تلبية المعايير المرتفعة، والأدلة على الأخطاء بصفتها فرصاً للتعلم. 4.1.5 يقدم المربون أمثلة على مهارات التوافق الإيجابي والفرص المناسبة لتطبيقها.
4.2 **الكفاية الاجتماعية:** يطور الطلبة الموهوبون كفاية اجتماعية تظهر بوضوح في العلاقات الإيجابية مع الزملاء والتفاعلات الاجتماعية.	4.2.1 يفهم المربون حاجات الطلبة الموهوبين إلى العزلة والتفاعل الاجتماعي. 4.2.2 يقدم المربون فرصاً للتفاعل مع الأقران الأذكياء والمبدعين فنيّاً، ومع أقران من أعمار مختلفة في الوقت نفسه. 4.2.3 يقدم المربون تعلماً يتعلق بالمهارات الاجتماعية التي تحتاج إليها المدرسة والمجتمع وعالم العمل ويقيمونه.

3.4 **القيادة**: يظهر الطلبة الموهوبون مسؤولية شخصية واجتماعية ومهارات قيادية.	1.3.4 يؤسس المربون مناخاً آمناً مرحباً به لإبراز القضايا الاجتماعية وتطوير المسؤولية الشخصية. 2.3.4 يوفر المربون بيئات لتطوير نماذج مختلفة من القيادة ومهارات القيادة. 3.3.4 يعزز المربون فرص القيادة في أوضاع اجتماعية لإحداث تغيير إيجابي.
4.4 **الكفاية الثقافية**: يقدر الطلبة الموهوبون لغتهم ولغات الآخرين، وتراثهم وتراث الآخرين، وكذلك الحال بالنسبة لظروفهم وظروف الآخرين. ويمتلكون مهارات في التواصل والعمل الجماعي والتعاون مع الأفراد المختلفين وعبر المجموعات المختلفة.(1) إنهم يستخدمون إستراتيجيات إيجابية لمعالجة القضايا الاجتماعية وفيها التمييز والتنميط.	1.4.4 يقدم المعلمون نماذج في التقدير والحساسية المرهفة لخلفيات الطلبة ولغاتهم المتنوعة. 2.4.4 ينتقد المربون اللغة والسلوك العنصريين، وينمذجون إستراتيجيات ملائمة. 3.4.4 يقدم المربون فرصاً تدريسية للتعاون بين الأقران المختلفين في تحقيق هدف مشترك.
5.4 **كفاية التواصل**: يطور الطلبة الموهوبون كفاية في مهارات التواصل مع الآخرين ومهارات التواصل الفنية. إنهم يظهرون مهارات شفوية وكتابية متقدمة، تتضمن التعبير الإبداعي، والقراءة والكتابة. ويظهرون طلاقة في استخدام التقنية التي تدعم التواصل الفاعل.	1.5.4 يوفر المربون فرصاً لتطور متقدم والمحافظة على اللغتين الأولى والثانية. 2.5.4 يوفر المربون المصادر لتحسين نماذج شفهية ومكتوبة وفنية للتواصل، تعترف بالسياق الثقافي للطلبة. 3.5.4 يتأكد المربون من حق استخدام أدوات تواصل متقدمة تتضمن التقنية مساندة، واستخدام هذه الأدوات في التعبير عن التفكير عالي المستوى والإنتاجية الإبداعية.

1) الفروق بين المجموعات والأفراد المبنية على العرق، والوضع الاقتصادي والاجتماعي، والجندر (النوع الاجتماعي) والاستثناءات واللغة والدين والجنس والمنطقة الجغرافية.

معيار 5 في برمجة تربية الموهوبين: البرمجة

مقدمة

يشيـر مفهوم البرمجة إلى متصل من الخدمات التي تعالـج حاجات الطلبة الموهوبين فـي المواقف والأوضاع جميعها. حيث يطور المربـون السياسات والإجراءات لتوجيه مكونات البرمجة والخدمات الشاملة جميعها وإدامتها، وملاءمة البرمجة والخدمات للطلبة الموهوبين والموهوبين في مستوى ما قبل الروضة حتى الصف الثاني عشر. ويستخدم المربون خيارات برمجيـة مختلفـة كالتسريع والإثراء في ترتيبـات تجميع متنوعة (التجميـع العنقودي، غرف المصـادر، الصفـوف الخاصة، المدارس الخاصـة) وضمن خيارات تعلم مفـردة (الدراسة المستقلة، التلمذة، دورات التدريب على شبكة الاتصالات، والتدريب العملي والميداني لتعزيز أداء الطلبـة في جوانب معرفية وانفعالية، ولمساعدتهم على تحديد أهداف مهنة المستقبل. ويسعى المربون إلى توسيع استخدام التقنية الحالية ودمجها ضمن فرص التعلم لزيادة الدخول إلى البرامج عالية المستوى، مثل الدورات التدريبية للتعلم عن بُعد، وزيادة الروابط بالمصادر المتاحة خارج أسوار المدرسة. ويشار هنا إلى أن تنفيذ الخدمات، يتطلب تعاون مربي برامج الموهوبين، والتربية العامة، والتربية الخاصة، والخدمات المهنية ذات الصلة بالمربين الآخرين والآباء/أوليـاء الأمـور وأعضاء المجتمـع للتحقق من تلبية حاجات التعلـم المختلفة. ويظهر الإداريون دعمهم لخيارات البرمجة هذه عن طريق تخصيص مصادر كافية، لذا فإن الطلبة الموهوبين جميعهم يتلقون خدمات تربوية ملائمة.

معيار 5: البرمجة

وصف: يعي المربون الأدلة التجريبية بخصوص (أ) التطور المعرفي والإبداعي والانفعالي للمتعلمين الموهوبين (ب) البرمجة التي تلبي الحاجات المستمرة للطلبة الموهوبين. حيث يستخدم المربون هذه الخبرات بصورة نظامية وتعاونية، لتطوير الخدمات الشاملة للطلبة الموهوبين وإدارتها بفاعلية، للتأكد من تحقيق مخرجات الطلبة المحددة.

مخرجات الطالب	ممارسات مستندة إلى الدليل
1.5 **تنوع البرمجة**: يشارك الطلبة الموهوبون في خيارات برمجة متنوعة تستند إلى الدليل، تُحسّن الأداء في جوانب معرفية وانفعالية.	1.1.5 يستخدم المربون بانتظام مناحي بديلة متعددة لتسريع التعلم. 2.1.5 يستخدم المربون بانتظام خيارات إثرائية لتوسيع فرص التعلم وتعميقها داخل المدرسة وخارجها. 3.1.5 يستخدم المربون بانتظام أشكالاً متعددة من المجموعات تتضمن: المجموعات العنقودية، غرف المصادر، الصفوف الخاصة، والمدارس الخاصة. 4.1.5 يستخدم المربون بانتظام خيارات التعلم المفرد مثل التلمذة والتدريب العملي الميداني، ودورات عبر شبكة الاتصالات العالمية، والدراسات المستقلة. 6.1.5 يوضح الإداريون عملياً كيفية دعم برامج الموهوبين من خلال تجميع منصف للمصادر، ويظهرون استعدادهم للتحقق من أن المتعلمين الموهوبين يتلقون خدمات تربوية ملائمة.
2.5 **الخدمات المنسقة**: يظهر الطلبة الموهوبون تقدماً نتيجة للالتزام التشاركي والخدمات التنسيقية لتربية الموهوبين والتربية العامة والتربية الخاصة كالمرشدين المدرسيين وعلماء النفس التربويين، والاختصاصيين الاجتماعيين.	1.2.5 يخطط المربون الذين يعملون في برامج تربية الموهوبين، وبرامج التربية العامة، وبرامج التربية الخاصة، إضافة إلى أؤلئك الذين يعملون في الجوانب التخصصية بصورة تعاونية، خدمات للمتعلمين الموهوبين وينفذونها.
3.5 **التعاون**: يتعزز تعلم الطلبة الموهوبين عن طريق التعاون المنتظم بين أسر الطلبة، والمجتمع، والمدرسة.	1.3.5 يشرك المربون بانتظام أعضاء الأسر والمجتمع في التخطيط والبرمجة والتقويم وكسب التأييد.

4.5 **المصادر**: يشارك الطلبة الموهوبون في برمجة تربية الموهوبين الممولة على نحو كافٍ لتلبية حاجات الطلبة وأهداف البرنامج.	1.4.5 يرصد المربون النفقات على مستوى المدرسة للتحقق من وجود تمويل ملائم وكاف لبرمجة الموهوبين وخدماتهم.
5.5 **الشمولية**: يطور الطلبة الموهوبون إمكاناتهم من خلال البرمجة والخدمات الشاملة الملائمة.	1.5.5 يطور المربون خطة برنامج عميقة وطويلة المدى ذات صلة بجوانب الموهبة للطلبة من مستوى ما قبل الروضة حتى الصف الثاني عشر (PK–12)
6.5 **السياسات والإجراءات**: يشارك الطلبة الموهوبون على نحو منتظم في برامج تربية الموهوبين الموجهة بسياسات وإجراءات واضحة لتلبية حاجات تعلمهم المتقدمة. (مثال: الدخول المبكر، التسريع، والإعفاء من متطلب اللغة الأجنبية إذا توافر الدليل على كفاية الطالب في لغته الأصلية غير الإنجليزية).	1.6.5 يضع المربون سياسات وإجراءات لتوجيه مكونات البرنامج جميعها وإدامتها، تتضمن التقويم، والتحديد، وممارسات التسريع، وممارسات التجميع، المستندة إلى الأدلة في تربية الموهوبين.
7.5 **مسارات مهنية**: يحدد الطلبة الموهوبون أهداف مهنة المستقبل ومسارات تطور الموهبة لتحقيق تلك الأهداف.	1.7.5 يقدّم المربون خدمات إرشاد وتوجيهاً مهنيّاً متناسباً مع جوانب قوة الطلاب واهتماماتهم وقِيمهم. 2.7.5 يسهل المربون الإرشاد والتدريب وخبرات البرمجة المهنية التي تلبي اهتمامات واستعدادات الطلبة.

معيار 6 في برمجة تربية الموهوبين: التطور المهني

مقدمة

يعد التطور المهني ضروريّاً للمربين جميعهم المشاركين في تطوير برامج وخدمات الموهوبين وتنفيذها. ويشار هنا إلى أن النمو المهني هو التطور المقصود من الخبرات المهنية على نحو ما لخصته معايير (NAGC) و (CEC) لإعداد المعلمين، وهو جزء من الممارسة المهنية والأخلاقية المستمرة لمربي المربين. ويمكن أن يأخذ التطور المهني أشكالاً عدة تتراوح بين ورشات عمل ودورات تدريبية برعاية المنطقة، ودورات تدريبية جامعية، ومؤتمرات مهنية، ودراسات مستقلة، وعروض يقدمها مستشارون خارجيون، ويجب أن يستند النمو المهني إلى التأمل المهني والتقييم المنتظم للحاجات. ويتولى تعليم الطلبة المشاركين في برامج تربية الموهوبين وخدماتها معلمون لديهم خبرات متطورة في تربية الموهوبين وتُطور خدمات برنامج

الموهوبين وتُدعم من قبل الإداريين، والمنسقين، ومتخصصي المناهج، ومعلمي التربية عامة، والتربية الخاصة، ومعلمي تربية الموهوبين الذين طوروا خبراتهم في تربية الموهوبين. ولما كان الطلبة الموهوبون يقضون معظم وقتهم ضمن صفوف التربية العامة، فإن معلمي التربية العامة يحتاجون إلى نمو مهني في تربية الموهوبين يمكنهم من تعرف خصائص الموهبة في المجتمعـات المتنوعة، وإلى فهم عملية الإحالـة والتحديد على مستوى المدرسة أو المنطقة، ويمتلكون طيفاً من إستراتيجيات التمايز عالية الجودة المستندة إلى البحث التي تتحدى الطلبة. وتُعزز خدمات الطلبة الموهوبين عن طريق المهنيين المتخصصين في التوجيه والإرشاد ممن يتمتعون بخبرات في تربية الموهوبين.

معيار 6: النمو المهني

وصف: يبني المربون جميعهم (الإداريون، المعلمون، المرشدون، والموظفون الذين يدعمون عملية التدريس) معارفهم ومهاراتهم باستخدام معايير (NAGC–CEC) لإعداد المعلمين، والمعايير الوطنية لتطوير الموظفين. ويقيم المربون رسميّاً حاجات النمو المهني ذات الصلة بالمعايير، وتطوير الخطط ومراقبتها، ويشاركون بانتظام في التدريب لتلبية الحاجات المحددة، ويوضحون بصورة عملية مدى إتقانهم وإجادتهم هذه المعايير. ويصل المربون إلى الموارد المختلفة لتنظيم خروج الطلاب لحضور الدروس الدينية والتمويل الضروريين للتربية المستمرة، والمساندة البديلة. ويحكم على هذه الممارسات من خلال تقويم مخرجات الطلبة ذات الصلة.

مخرجات الطالب	الممارسات المستندة إلى الدليل
1.6 **تطوير الموهبة**: يطوّر الطلبة مواهبهم نتيجة للتفاعل مع المربين الذين يلبون المعايير الوطنية لإعداد المعلمين في تربية الموهوبين.	1.1.6 يشارك المربون على نحو منهجي في النمو المهني المستمر المستند إلى الدراسات البحثية التي تبرز أسس تربية الموهوبين، وخصائصهم، وأساليب تقييمهم، وتخطيط المنهاج وأساليب التدريس وبيئات التعلم والبرمجة. 2.1.6 تقدّم المنطقة التعليمية تنمية مهنية للمعلمين توضح كيفية تطوير البيئة وأنشطة التدريس التي تشجع الطلبة على التعبير عن السمات والسلوكات المختلفة المرتبطة بالموهوبين. 3.1.6 يشارك المربون في التنمية المهنية المستمرة التي تتصدى للقضايا الرئيسة، مثل: معاداة العقلانية والاتجاهات في تربية الموهوبين، مثل المساواة والدخول إلى البرامج. 4.1.6 يوفر الإداريون الموارد البشرية والمادية التي يحتاج إليها التطوير المهني في تربية الموهوبين مثل السماح للمتدربين بالمغادرة في أوقات التدريب، وتنسيق التمويل الضروري للتربية المستمرة، والدعم بتوفير البدلاء، أو الموجهين. 5.1.6 يستخدم المربون وعيهم بالتنظيمات والمنشورات المرتبطة بتربية الموهوبين لتعزيز تعلم الطلبة الموهوبين.

2.6 **النمو الاجتماعي-الانفعالي**: يطوّر الطلبة الموهوبون اجتماعيّاً وانفعاليّاً نتيجة لجهود المربين الذين شاركوا في النمو المهني المتوافق مع المعايير الوطنية لتربية الموهوبين والمعايير الوطنية لتنمية الموظفين.	1.2.6 يشارك المربون في التنمية المهنية المستمرة لدعم الحاجات الاجتماعية والانفعالية للطلبة الموهوبين.
3.6 **المتعلمون مدى الحياة**: يتطوّر الطلبة الموهوبون نتيجة لوجود مربين متعلمين مدى الحياة، ويشاركون في برامج التطوير المهني وفرص التربية المستمرة.	1.3.6 يقيّم المربون ممارساتهم التدريسية ويتابعون تعليمهم، من خلال النمو المهني للموظفين الذي تنفذه المنطقة التعليمية، والمنظمات المهنية ذات العلاقة، ومواقف التعليم العالي المستندة إلى هذا التقييم. 2.3.6 يشارك المربون في التنمية المهنية المستمرة مدى الحياة، ويتضمن ذلك المتابعة المنتظمة، والبحث عن الأدلة حول أثر ذلك في ممارسات المعلم وتعلم الطلبة. 3.3.6 يستخدم المربون طرقاً كثيرة للتنمية المهنية المقدمة، تتضمن دورات دراسية على شبكة الإنترنت، شبكات التواصل الاجتماعي، وورشات العمل، ومجتمعات التعلّم المتخصص ومناقشات الكتب. 4.3.6 يحدّد المربون جوانب النمو الشخصي لتعليم الطلبة الموهوبين في خططهم للتنمية المهنية، ويطورونها.
4.6 **الأخلاق**: يطوّر الطلبة مواهبهم نتيجة لوجود مربين يتمتعون بالممارسات الأخلاقية.	1.4.6 يستجيب المربون للأطر المرجعية الثقافية والشخصية عند تعليمهم الطلبة الموهوبين. 2.4.6 يمتثل المربون للقوانين والسياسات والمعايير والممارسات الأخلاقية.

ملاحظة: مأخوذ من معايير NAGC لبرمجة تربية الموهوبين من مستوى ما قبل الروضة حتى الصف الثاني عشر. نشرة من برامج التربية النوعية للموهوبين (صفحة 8-13). طبعة 2010 أعيد طباعتها بإذن رسمي.

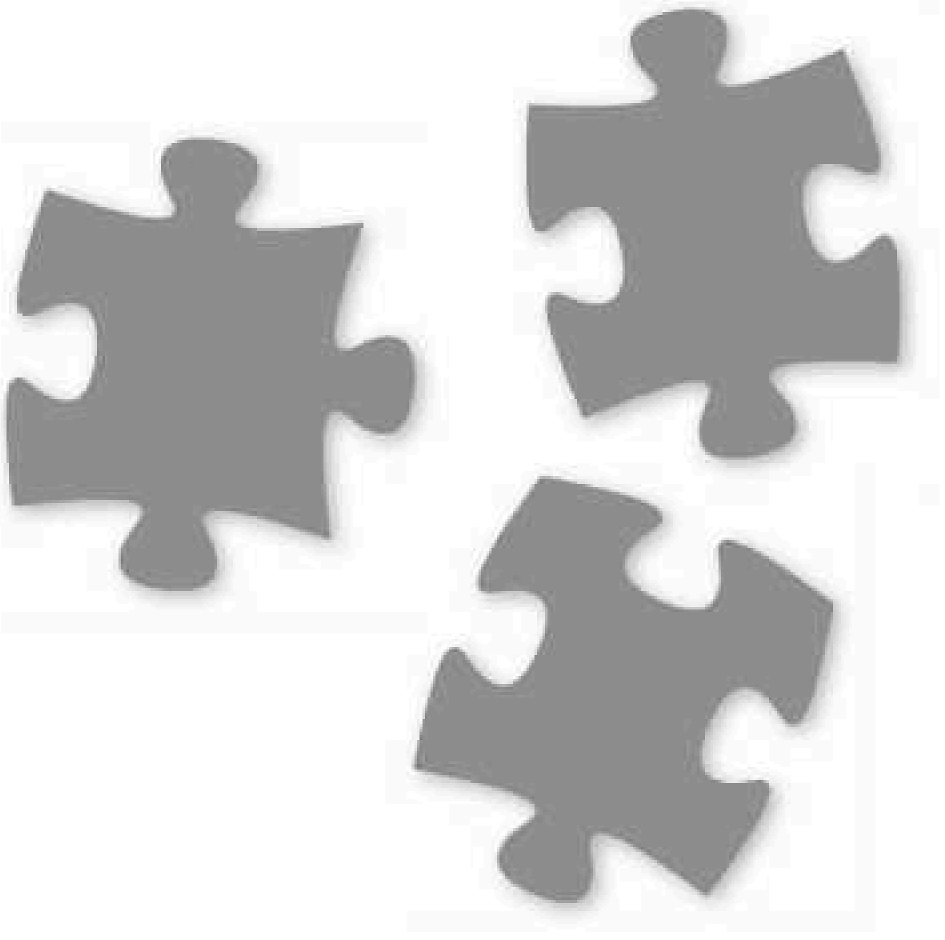
راجعت جمعية الموهوبين (The Association for the Gifted) (TAG)، أحد أقسام مجلس الطلبة الاستثنائيين (Council for Exceptional Children)، وتشكلت في عام 1958،

ومجلس المديرين فيها، معايير (NAGC) من مستوى ما قبل الروضة حتى الصف الثاني عشر، وعبروا عن دعمهم لهذه المعايير. أبريل (2010).

نبذة عن جمعية الموهوبين

أُنشئت جمعية الموهوبين TAG، التابعة لمجلس الطلاب الاستثنائيين، في عام 1958. وتؤدي الجمعية دوراً كبيراً في مساعدة المتخصصين والآباء على العمل بفاعلية مع أحد أهم المصادر الثمينة ألا وهم الأطفال الموهوبون. نرجو زيارة الموقع: (http://www.cectag.org) للحصول على مزيد من المعلومات.

ملحق (ب)



تقييم قياس مخرجات الطالب

تريسي. إن سولاك

وسوزان. كي. جونسن

جُمعت التقييمات في هذا الفهرس من مجلات متخصصة في تربية الموهوبين، ووزارات التربية، وجمعيات تربية الموهوبين، والجامعات، ومراكز تربية الموهوبين فيها، وغيرها من المراكـز، والمختبرات الإقليمية (regional laboratories)، والمؤسسات، والهيئات التي تقيّم المخرجات الموجودة في معايير برمجة تربية الموهوبين. وتضمنت هذه العملية الخطوات الآتية:

1. **البحـث في قاعدة بيانات الأطروحـات والرسائل الجامعية باستخدام كلمات مفتاحية، مثل تربية الموهوبين وتقييم الموهوبين، والطلبة الموهوبين، والموهوبين، ووجدنا أيضاً أدوات استخدمت في دراسات أجريت على عينات من الطلبة الموهوبين في الولايات المتحدة. وبعد ذلك اختبرت هذه الأدوات بعناية لمعرفة ما إذا كانت قد نشرت في الكتاب السنـوي لمعهد بوروس للقياس العقلي** Buros Institute of Mental Measurement (n.d)**، أو قد استخدمت في دراسات أخرى.**

2. **مراجعة المجلات البحثية في مجال تربية الموهوبين منذ عام 1986 حتى الآن، ومن بينهـا: فصليـة الطفل المتفـوق** Gifted Child Quarterly**، ومجلـة تربية الموهوبين** (Journal for the Education of the Gifted)**، ومجلة تربية الموهوبين في المرحلة الثانوية** (Journal of Secondary Gifted Education)**، ودورية روبير** Roeper Review. **وبحثنـا عـن أدوات ظهرت في المجلات التـي أمكن الوصول إليها، و/أو استخدمت في**

الدراسات البحثية حول الطلبة الموهوبين في الولايات المتحدة. وقورنت مرة أخرى، بتلك الأدوات الموجودة في الكتاب السنوي لمعهد بوروس للقياس العقلي، أو بتلك التي استخدمت في دراسات أخرى.

3. **البحث في المعلومات جميعها المدرجة في مواقع شبكة الإنترنت الخاصة بوزارات التربيـة وجمعيات تربيـة الموهوبين في الولايات الأمريكية. وأعددنا قائمة بالأدوات غير المنشورة أو المتاحة مجاناً، باستثناء أدوات التحديد التي نُحّيت من هذه القائمة.**
4. **البحث في مراكز الجامعات ذات الصلة بتربية الموهوبين، لتحديد الأدوات التي يمكن أن تكون متوافرة مجاناً.**
5. **وبحثنا أخيراً في مراكز، ومختبرات، ومؤسسات أخرى يمكن أن تقدم أدوات إضافية.**

وقد حاولنا في كل ما بحثناه، أن نجد أدوات تقييم يمكن أن تستخدم بصورة غير رسمية فـي تقييم مخرجات الطلبة، من تلك الأدوات المتوافـرة مجاناً أو التي يمكن الحصول عليها فقط بعد موافقة المؤلف. لذا فقد نُحّيت التقييمات جميعها التي يتطلب استخدامها مستحقات مالية للناشرين، ونُحيّت أيضاً أي أدوات تقييم زاد عمرها على (25) سنة.

وعلى الرغم من أن بعض هذه الأدوات يحتوي معلومات فنية، ضمّناها في الجدول (ب.1)، وفـي التوضيحات ذات العلاقة، لكـن بعضها لا يشتمل على مثل هـذه المعلومات. لذا، ينبغي لمستخدمي هذه الأدوات أن يدرسوا بأنفسهم صدقها وثباتها إذا كانوا يخططون لاستخدامها في اختبارات عالية المستوى، على نحو ما هو الحال في اختبارات التحديد، وتقويم البرامج، والبحوث. ونوصي في تلك الحالات، أن يبحث المستخدمون عن معلومات حول هذه الاختبارات بالرجـوع إلـى الكتاب السنـوي لمعهد بوروس للقياسـ العقلي، ومن خلال ناشـري الاختبار. وفيمـا يأتي مجموعة من الأسئلة التي يقترحها روبنز وجولي (Robins & Jolly, 2011) لتقويم الخصائص الفنية للاختبار:

- ما غرض التقييم؟
- هل التقييم صادق لهذا الغرض؟
- هل يتمتع الاختبار بالثبات؟

- هل تعكس العينة المستخدمة في تعيير الاختبار البيانات الإحصائية الوطنية الحالية ومجتمع المنطقة التعليمية؟
- ما نوع العلامات التي توفرها الأداة؟
- كيف يطبق الاختبار؟
- هل هناك أفراد مؤهلون لتطبيق الأداة؟
- ما تكلفة الأداة؟ (ص. 75 – 76)

قدّم الباحثان إضافة إلى هذه المعايير، قائمة من (28) أداة استخدمت مراراً وتكراراً في تحديد الطلبة الموهوبين وخصائصها الفنية. وتجدر الإشارة هنا إلى أهمية قيام المربين بمراجعة أدوات التقييم هذه في ضوء هذه الأسئلة قبل استخدامها في تقييم مخرجات الطلبة في صفوفهم.

وعلى الرغم من أن كثيراً من أدوات التقييم المشار إليها لا تتضمن معلومات فنية، لكنها قد توفر موجهات تساعد على تطوير أدوات تقييم غير رسمي في غرفة الصف. وعموماً، يمكن في أثناء تطبيق المربين أدوات تفتقر إلى المعلومات الفنية، أن تُجمع البيانات لتقرير مدى كفاية الأدوات الفنية مع مرور الوقت. وفي الأحوال جميعها، هناك حاجة إلى الاتصال بالمؤلف لتتحقق من أن استخدام الأداة أمر مقبول.

يظهر الجدول (ب.1) بعض أدوات التقييم التي تشتمل على معلومات فنية. ويتبع هذا الجدول وصف لأدوات التقييم جميعها. وقد صنّفت الأدوات المحددة حسب الترتيب الهجائي لكل فئة. وتوصف ضمن كل فئة الأدوات التي تحتوي على معلومات فنية، وتدرج في القائمة أولاً. وتكون هذه الأدوات متبوعة بوصف الاختبارات التي لا تتضمن معلومات فنية والمصادر التي يمكن أن تساعد على إيجاد أدوات تقييم أخرى.

وتتضمن هذه التوضيحات غرض الاختبار، وشكله، وعمر أو مستوى طلبة الصف الذين طبق عليهم الاختبار، والبيانات الفنية (إن وجدت)، والمعلومات المستخرجة. ويشار هنا إلى أننا اعترفنا منذ البداية أن هذه القائمة من التقييمات غير مكتملة وفي حاجة إلى عمل أكبر لتطوير بنك لها يمكن أن يستخدمه المربون جميعهم في تقييم مخرجات الطلبة. وسوف نقدر إرسالكم لأي أدوات تقييم يمكن أن تكون قد سقطت سهواً، إلى الدكتورة سوزان، كي، جونسن، جامعة

بايلـور، قسم علم النفس التربوي، أو إرسالها بالبريد الإلكتروني .Susan_Johnsen@baylor.edu. هـذا وستوضـع أي أدوات تقييم تجدها مفيدة في برنامجـك على شبكة الإنترنت ليفيد منها الآخرون.

قائمة المراجع

Buros Institute of Mental Measurements (n.d). *Buros mental measurements yearbook*. Lincoln, NE: Buros Centre for Testing. Retrieved from http://buros.unl.edu/buros.

Robins, J. H., & Jolly, J. L. (2011). Technical information regarding assessments. In S. K. Johnsen (Ed.), *Identifying gifted students: A practical guide* (pp. 75–118). Waco, TX: Prufrock Press.

أدوات التقييم

في مجال الابداع

المصـدر: تقييم الإبداع (مركز التفكير الإبداعي) (Assessing Creativity–Center for Creative Thinking). يوفـر مركز التفكير الإبداعي فهرساً من (72) اختباراً استخدمت في تقييـم التفكير الإبداعـي. وهي توفر في بعض الاختبارات معلومات عـن المؤلف، وتاريخ حق النشر، العمر/مستوى الصف، التكلفة، المصدر، الخصائص الفنية، الاستخدام، والمراجعات. ويمكن استخراج الفهرس من الموقع:

http://www.creativelearning.com/creative-problem-solving/3/42-assessing-creativity-index.html

المصـدر: دليل الإبـداع (جمعية وسكنسون للموهوبين والنابغين) (Creativity Guide–Wisconsin Association for Talented and Gifted) يتضمن هذا الدليل نماذج تتعلق بترشيح المعلمين، والآباء، والطلبة، والأقران لتحديد الطاقات الإبداعية الكامنة. وتجدر الإشارة إلى أن هذه النماذج ملائمة لمستويات الصفوف جميعها. ويمكن استخراج الدليل من:

(http://www.watg.org/creativity,html)

المصدر: اختبارات الإبداع (جامعة إنديانا) (Creativity Tests–Indian University). يقدّم موقع جامعة إنديانا الإلكتروني أمثلة على فقرات من التفكير التباعدي، والتفكير التقاربي (Convergent thinking)، والتقييم الفني، إضافة إلى التقييم الذاتي. تتضمن الأمثلة على الاختبارات مهمة الاستخدامات البديلة لجيلفورد (Guilford Alternative Uses Task)، واختبارات والاس وكوجان (Wallas & Kogan)، وتورانس للتفكير الإبداعي (Torrance Tests of Creative Thinking)، ومشكلات الاستبصار (Insight Problems)، ومهمة الارتباطات البعيدة (Remote Association Task)، ومقياس بارون-ولش الفني (Barron–Welsh Art Scale)، وبطارية كاتينا- تورانس للإدراك الإبداعي (Khatena–Torrance Creative Perception Inventory)، ورزمة التقييم الإبداعي (Creativity Assessment Packet)، وغير ذلك من الأمثلة. ومن الجدير بالذكر أن أدوات التقييم هذه يمكن أن يطبقها أي شخص، وهي ملائمة لمدى من الأعمار المختلفة. ويمكن استخراج أمثلة من هذه الأدوات من الموقع الآتي:

http://www.indiana.edu/~bobweb/Handout/d4.ips.htm

الجدول ب.1
(التقويم باستعمال المعلومات التقنية)

اسم أداة التقييم	الغرض	التاريخ	العينة	الاتساق الداخلي	الاختبار/ إعادة الاختبار	الثبات	الصدق	مصدر المعلومات
اختبار كلارك للقدرات الفنية Clark's Drawing Abilities Test (CDAT)	غربلة (screening) الطلبة الموهوبين الذين لديهم موهبة في الفنون البصرية	1999	من الابتدائي إلى الثانوي			86.94-.		Clark, G., & Wilson, T. (1991). Screening and identifying gifted/talented students in the visual arts with Clark's Drawing Abilities Test. Roeper Review, 13, 92–97. Clark, G., & Zimmerman, E. (1992). Issues and practices related to identification of gifted and talented students in the visual arts (Research Monograph No. 9202). Storrs: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented. Clark, G., & Zimmerman, E. (2001). Identifying artistically talented students in four rural communities in the United States. Gifted Child Quarterly, 46, 104–114.
مقياس ممارسات التدريس الصفية	تقييم كيفية تنظيم المعلمين لصفوفهم للتكيف مع الفروق بين الطلبة في المحتوى، وسرعة التعلم، والتفضيلات، والبيئة.	1992	المعلمون			92.	المحتوى	Johnsen, S. K., Haensly, P. A., Ryser, G. R., & Ford, R. F. (2002). Changing general education classroom practices to adapt for gifted students. Gifted Child Quarterly, 46, 45–63.
مقياس الملاحظة الصفية، المعدّل	تقييم الممارسات الصفية لمعلمي تربية الموهوبين	2003	المعلمون			91.93-.	المحتوى	http://cfge.wm.edu/COSR%20Form.pdf VanTassel-Baska, J., Feng, A. X., Brown, E., Bracken, B., Stambaugh, T., French, H., . . . Bai, W. (2008). A study of differentiated instructional change over 3 years. Gifted Child Quarterly, 52, 297–312. VanTassel-Baska, J., Feng, A. X., MacFarlane, B., Heng, M. A., Tee, C. T., Wong, M. L., . . . Kohng, B. C. (2008). A cross-cultural study of teachers' instructional practices in Singapore and the United States. Journal for the Education of the Gifted, 31, 214–239.
قائمة الإرشاد عبر الثقافي (معدلة)	تقييم الكفاية عبر الثقافية	1991	المراهقون والشباب الكبار			95.	صدق البناء: تحليل عاملي	LaFromboise, T. D., Coleman, H. L., & Hernandez, A. (1991). Development and factor analysis of the Cross- Cultural Counseling Inventory-Revised. Professional Psychology: Research and Practice, 22, 380–388.
بنود الموهبة ومواصفات سلوكية في الرقص والموسيقى والمسرح	تقييم الموهبة الفنية وتحديد القادرين على استيعاب التدريس المتقدم في الفنون	2003	الصفوف 2 - 6	.82-.67	.82-.67		صدق المحتوى، صدق البناء، تحليل عاملي، تجميعي، تمييزي	Oreck, B. A., Owen, S. V., & Baum, S. M. (2003). Validity, reliability, and equity issues in an observational talent assessment process in the performing arts. Journal for the Education of the Gifted, 27, 62–94.
اختبار الكولا الخالية من السكر	تقييم مهارات عملية العلوم؛ أشارت بعض المصادر إلى أن الاختبار قد يكون ملائماً في تحديد الطلبة الموهوبين	1990	الصفوف جميعها	.67	.67	89.91-.	صدق تمييزي	http://cfge.wm.edu/Documents/diet%20cola%20test.pdf http://www.gifted.uconn.edu/nrcgt/reports/rm95130/rm95130.pdf
الاستشارة العالية في المرحلة الابتدائية	قياس الاستثارة العالية	2004	المرحلة الابتدائية	المقياس الكلي 88. المقاييس الفرعية 66.—90.			صدق البناء تحليل عاملي، تمييزي	Bouchard, L. L. (2004). An instrument for the measure of Dabrowskian overexcitabilities to identify gifted elementary students. Gifted Child Quarterly, 48, 339–350.

يتبع الجدول ب.1

اسم أداة التقييم	الغرض	التاريخ	العينة	الاتساق الداخلي	الاختبار/ إعادة الاختبار	الثبات	الصدق	مصدر المعلومات
مقياس مسح الأهداف وعادات العمل	تقييم الكمال	1994	المرحلة المتوسطة والثانوية	.87			محتوى	Schuler, P.A. (1999). Voices of perfectionism: Perfectionistic gifted adolescents in a rural middle school. Storrs: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented. http://www.gifted.uconn.edu/nrcgt/reports/rm99140/ rm99140.pdf
مقياس هارتر لإدراك الذات لدى المراهقين	قياس ثمانية مجالات في مفهوم الذات ومجال عام للقيمة الذاتية (self-worth)	1998	المرحلة المتوسطة والثانوية	.94-.62			صدق البناء: تحليل عاملي	Harter, S., Whitesnell, N. R., &Junkin, L. J. (1998). Similarities and differences in domain-specific and global self-evaluation of learning disabled, behaviorally disabled, and normally achieving adolescents. American Educational Research Journal, 35, 653-680.
مقياس سلوكات المتعلم	قياس سلوكات التعلم الفعّال	1999	المرحلة الثانوية	.86-.61			صدق المحك، تجميعي وتمييزي	Worrell, F. C., & Schaefer, B. A. (2004). Reliability and validity of Learning Behaviors Scale (LBS) scores with academically talented students: A comparative perspective. Gifted Child Quarterly, 48, 287-308.
مقياس تطور مهارات الحياة/نموذج المراهقين	قياس مهارات الحياة المدركة لدى المراهقين	1996	الأعمار من 13 - 18	مقياس كلي .94، المقاييس الفرعية .87-.72			المحتوى	Darden, C. A., Ginter, E. J., & Gazda, G. M. (1996). Life Skills Development Scale-Adolescent Form: The theoretical and therapeutic relevance of life-skills. Journal of Mental Health Counseling, 18, 142-163.
قائمة الوعي فوق المعرفي	تحديد ما فوق المعرفة في المواقف الأكاديمية			.88			صدق البناء، تحليل عاملي،	Sperling, R. A., Howard, B. C., Miller, L. A., & Murphy, C. (2002). Measures of children's knowledge and regulation of cognition. Contemporary Educational Psychology, 27, 57-79.
قائمة متعددة الأبعاد لهوية السود Back Identity	قياس الهوية العرقية في ثلاثة أبعاد: المركزية (centrality)، المذهب(ideology)، والتقدير (regard)			بيانات متوافرة لبعض المقاييس الفرعية .79-.60			صدق البناء، تحليل عاملي، صدق المحك	Kearney, L. J. (2010). Differences in self-concept, racial identity, self-efficacy, resilience, and achievement among African-American gifted and non-gifted students: Implications for retention and persistence of African Americans in gifted programs (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI 3404513) Sellers, R. M., Rowley, S. A., Chavous, T. M., Shelton, J. N., & Smith, M.A. (1997). Multidimensional Inventory of Black Identity: A preliminary investigation of reliability and construct validity. Journal of Personality and Social Psychology, 73, 805-815. Sellers, R. M., Smith, M. A., Shelton, J. N., Rowley, S. J., &Chavous, T.M. (1998). Multidimensional model of racial identity: A reconceptualization of African-American racial identity. Personality and Social Psychology Review, 2, 18-36.
مقياس الهوية العرقية للمجموعات المتعددة	قياس الهوية العرقية	1992	المدرسة الثانوية	.81			صدق البناء، تحليل عاملي	Phinney, J. S. (1992). The Multigroup Ethnic Identity Measure: A new scale for use with diverse groups. Journal of Adolescent Research, 7, 156-176. Worrell, F. C. (2007). Ethnic identity, academic achievement, and global self-concept in four groups of academically talented adolescents. Gifted Child Quarterly, 51, 23-58.
طريقتي... قائمة نمط التعبير	تقييم اهتمامات الطلبة في تطوير أنواع مختلفة من المنتجات	1998	الصفوف جميعها	.95-.72			صدق البناء، تحليل عاملي	Kettle, K. E., Renzulli, J. S., &Rizza, M. G. (1998). Products of mind: Exploring student preferences for product development using My Way... An Expression Style Instrument. Gifted Child Quarterly, 42, 48-61.

يتبع الجدول ب.1

اسم أداة التقييم	الغرض	التاريخ	العينة	الاتساق الداخلي	الاختبار/ إعادة الاختبار	الثبات	الصدق	مصدر المعلومات
مقياس الأقران لتقدير التنافس مقياس المعلمين لتقدير التنافس مقياس الذات لتقدير التنافس	قياس المدركات التنافسية الموجهة بالهدف	2005، 2006	المدرسة المتوسطة والثانوية	.82-.55			صدق البناء، تحليل عاملي، صدق المحك	Schapiro, M., Schneider, B. H., Shore, B. M., Margison, J. A., & Udvari, S. J. (2009). Competitive goal orientations, quality, and stability in gifted and other adolescents' friendships: A test of Sullivan's theory about the harm caused by rivalry. Gifted Child Quarterly, 53, 71–88. Schneider, B. H., Soteras de Toro, M. P., Woodburn, S., Fulop, M., Cervino, C., Bernstein, S., & Sandor, M. (2006). Cross-cultural differences in competition among children and adolescents. In X. Chen, D. C. French, & B. H. Schneider (Eds.), Peer relationships in cultural context (pp. 310–338). New York, NY: Cambridge University Press.
مقياس الرفاه النفسي (Psychological Well-Being Scale)	قياس (6) مجالات للرفاه النفسي	1989	المراهقون	.93-.86	.88-.81		صدق البناء، تحليل عاملي، صدق المحك، صدق تمييزي وتجميعي	Jin, S., & Moon, S. M. (2006). A study of well-being and school satisfaction among academically talented students attending a science high school in Korea. Gifted Child Quarterly, 50, 169–184. Ryff, C. D. (1989). Beyond Ponce de Leon and life satisfaction: New directions in quest successful aging. International Journal of Behavioral Development, 12, 35–55.
قواعد تصحيح الكتابة الإقناعية (Persuasive Writing)	تقييم الكتابة الإقناعية	1996	الابتدائية العليا حتى المدرسة الثانوية			%92	المحتوى	VanTassel-Baska, J., Johnson, D. T., Hughes, C. E., & Boyce, L. N. (1996). A study of language arts curriculum effectiveness with gifted learners. Journal for the Education of the Gifted, 19, 461–480.
نموذج تقييم نتاجات الطالب	تقييم الجوانب الفردية والنتاجات الكلية المتميزة	1997	الجميع			%100-%86	المحتوى	http://www.gifted.uconn.edu/sem/pdf/spaf.pdf
مقياس العزو الاجتماعي للطالب	تقييم العزو العرضي (القدرة، الجهد، الصدفة أو الحظ، وصعوبة المهمة) للنجاح أو الفشل باستخدام مواقف اجتماعية	1995	الصفوف 6-4	.93-.76	.84-.74		المحتوى	Bain, S. K., & Bell, S. M. (2004). Social self-concept, social attributions, and peer relationships in fourth, fifth, and sixth graders who are gifted compared to high achievers. Gifted Child Quarterly, 48, 167–178.
مقاييس ملاحظة المعلم لتقييم البرامج	تقديم تغذية راجعة حول ممارسات الصف الفاعلة في تربية الموهوبين	2010	المعلمون	.95			صدق محكي المرجع	Peters, S. J., & Gates, J. C. (2010). The teacher observation form: Revisions and updates. Gifted Child Quarterly, 54, 179–188.
تقدير المعلم لأداء الطالب	قياس درجة تلبية الطلبة لأهداف البرنامج العامة	1997	المعلمون	.97			المحتوى	Johnsen, S. K., & Ryser, G. R. (1997). The validity of portfolios in predicting performance in a gifted program. Journal for the Education of the Gifted, 20, 253–257.
اختبار التفكير الناقد	تقييم بنية الحوارات المكتوبة	2003	الصفوف 6-3	.89-.83			المحتوى	http://cfge.wm.edu/publications.htm

التفكير الناقد

اختبار التفكير الناقد (Centre for Gifted Education, The College of William & Mary, 2003). تستخدم الأداة مشاهد، وتطلب إلى الطالب الاختيار من بين بدائل عدة مقدمة. وتتطلب عملية الاختيار استخدام مهارات التفكير الناقد والتقييم عبر مجالات الحياة السبعة: الاجتماعية، الانفعالية، الكفاية، البيئية، الجسدية، الأسرية والأكاديمية. وتعد هذه الأداة مناسبة للصفوف من الثالث حتى السادس. وهناك كتيب لتفسير هذه الأداة وتطبيقها متاح على الموقع الإلكتروني. يتراوح ثبات الاختبار بين 89.-83. =a، فيما أشارت دراسة حول صدق هذا الاختبار إلى درجات ترتبط بمقاييس أخرى للقدرات. ويمكن استخراج أداة التقييم هذه من الموقع الآتي: http://cfge.wm.edu/pulications.htm

نموذج تقويم دورة تدريبية للتفكير الناقد (مؤسسة التفكير الناقد) Course Evaluation Form of Critical Thinking (Foundation for Critical Thinking). يقيّم النموذج الذي يعبئه الطلبة حول محتوى الدورة وآلية توصيله، مستوى التفكير الناقد الذي حققته الدورة التدريبية. ويعد هذا النموذج ملائماً للاستخدام مع طلبة المدرسة الثانوية والمتعلمين الأكبر سنّاً. ويمكن استخراج هذه الأداة من الموقع الآتي: http://Criticalthinking.org/resources/ assessment/index.cfm.

اختبار قرائي وكتابي للتفكير الناقد Critical Thinking Reading and Writing Test (Paul & Elder, Foundation for Critical Thinking). الغرض من هذا الاختبار هو تقييم قدرات طلبة المرحلة الثانوية في التفكير في موضوعات معينة بطرق منضبطة وماهرة. وقد هدفت نتائج هذا الاختبار إلى تقرير مدى تعلم الطلبة أسس التفكير الناقد ومهارات القراءة والكتابة. وتتيح هذه الأداة طرقاً لإيجاد المتطلبات وقواعد التصحيح ونماذج الاختبارات الخاصة بالمتعلم. ومن الأمثلة على ذلك كتاب يمكن استخراجه من:

http://critcalthinking.org/resources/assesments/index.cfm

نظام لمقابلة الطلبة بخصوص التفكير الناقد (مؤسسة التفكير الناقد) (Foundation for Critical Thinking). تقيّم المقابلة المنظمة مدى تبني مهارات التفكير الناقد، وكانت هذه

الأداة قد بنيت بصورة أساسية لطلبة الكلية، ويمكن تكييفها لتلائم طلبة المدرسة الثانوية. يمكن استخراج هذا النظام من الموقع الآتي:

http://Criti.calthinking.org/resources/assessment/index.cfm

مقاييس تقدير متدرجة لتقييم قدرات الاستدلال للطالب (مؤسسة التفكير الناقد) (Foundation for Critical thinking). تقيّم شبكة مقاييس التقدير المتدرج لقياس التفكير الناقد (critical thinking grid rubrics) مهارات التفكير الناقد، وكانت قد صممت بصورة أساسية لتقييم طلبة المدرسة الثانوية، ويمكن تكييفها لتستخدم مع الطلبة الأصغر سنّاً. وتتضمن مكونات هذه القواعد: غرضاً، سؤالاً رئيساً، مشكلة، أو قضية، وجهة نظر، معلومات، مفاهيم، افتراضات، تفسيرات، استدلالات، ونتائج. ويمكن استخراج قواعد التصحيح من:

http://Criti.calthinking.org/resources/assessment/index.cfm

سبعة مستويات من التفاعل في حلقة دراسية: القياس والتأمل Seven Levels of Interaction in Seminar: Metric and Reflection (Scarborough, n. d.). وتقدّم هذه الأداة مقياساً لمشاركة الطالب في مناقشات الحلقة الدراسية. وهي أداة تقرير ذاتي، تستخدم في مناقشة المراهقين والفئات الأكبر سنّاً. ويتضمن المقياس وصفاً للسلوكات التفاعلية بدءاً بأقل هذه السلوكات وانتهاءً بأكثرها. ويمكن استخراج هذه الأداة من:

http://www.evergreen.edu/washcenter/acl/d2.html

المصدر: التفكير الإبداعي (وزارة التربية في ولاية كنساس) Critical Thinking (Kansas State Department of Education) توفر وزارة التربية في ولاية كنساس موقعاً إلكترونيّاً يحتوي على مصادر لقواعد التصحيح وغيرها من مصادر التقويم الأخرى لتقييم التفكير الناقد. ويمكن استخراج هذه الأنواع من التقييم من الموقع الآتي:

http://www.Ksde.org/Default.aspx?tabid=2955

مجال تقييم المنهاج

اختبـار كلارك لقـدرات الرسـم (Clark's Drawing Abilities Test– CDAT; Clark & Wilson, 1991). يمكن اتخاذ هذا المقياس أداة لفرز الطلاب الموهوبين من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الثانوية ممن لديهم موهبة في الفنون البصرية. وترتبط الأداة باختبارات تورانس للإبـداع والاختبارات التحصيلية للولاية. وقد وجدت المقالات المشـار إليها أدناه أن اختبار كلارك لقدرات الرسم ميّز بين الطلبة الذين درسوا الفنون والذين لم يدرسوها. ويمكن إيجاد معلومات أخرى في هذه المراجع:

Clark, G., & Wilson, T. (1991). Screening and identifying gifted/talented students in the visual arts with Clark's Drawing Abilities Test. *Roeper Review*, 13, 92–97.

Clark, G. & Zimmerman, E. (1992). *Issues and practices related to identification of gifted and talented students in the visual arts* (Research Monograph No. 9202). Storrs: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.

Clark, G., & Zimmerman, E. (2001). Identifying artistically talented students in four rural communities in the United States. *Gifted Child Quarterly*, 46, 104–114.

بنود الموهبة والمواصفات السلوكية في الرقص والموسيقى والمسرح (Dance, Music, and Theatre Talent Items and Behavioral Descriptors–Oreck, Owen, & Baum, 2003).
صممـت هذه الأداة لتقييم المواهب الفنية لطلبة المرحلـة الابتدائية من الصفوف (2 – 6)، وتحديد القادرين على التعلم المتقدم في الجوانب الفنية. ويمكن لاثنين من المدرسين اللذين خضعـا للتدريب في المجـال الفني أن يطبقـا الأداة على الصفوف من خـلال خمسة دروس متسلسلـة. ويقيم كل طالـب باستخدام صحيفة رصد مكتوبة تتكون من 8 بنود في الموسيقى، و 10 فـي الرقص أو 4 بنود فـي المسرح. وتوضع العلامات على مقياس بسيط (ملاحظ/غير ملاحـظ) لكل من هذه الأبعـاد. ويعطي كل مقيّم بعد ذلك علامة شاملـة كليّة لكل طالب في نهايـة السنة الدراسية لكل صف. ثم يدعى الطلبة لجلسة خامسة تستند إلى علامات محددة مسبقـاً، أو من خلال عدد مـن الطلبة الذين يمكن استيعابهم فـي الجلسة الخامسة. فكانت معاملات الثبات 67. للموسيقى، 82. للرقص، 74. للمسرح. وحسب استقرار الثبات من خلال ثـلاث فتـرات منفصلة تراوحت بين 35. إلـى 68. وقد كانت هذه التقديـرات فاعلة في التنبؤ

بالتقديـرات المستقبلية، بنسبة قدرها 82% للطلبة الذين حُدّد مستواهم من جيد إلى ممتاز على تقييم نصف سنوي كتبه مدرسو الفنون. ويمكن الحصول على مزيد من المعلومات الفنية الأخرى من هذا المرجع:

Oreck, B.A., Owen, S.V., & Baum, S.M. (2003). Validity, reliability, and equity issues in an observational talent assessment process in the performing arts. *Journal for the Education of the Gifted*, 27, 62–94.

اختبـار الكـولا الخاليـة مـن السكـر (Diet Cola Test – Fowler, 1990) يمكن استخدام اختبـار الكـولا الخالية من السكر، أو تقييـم فاولر لمهارات عملية العلـوم (Fowler Science Process Skills)، لتقييـم مهارات المعالجة العلمية في مستويات الصفوف كلها. حيث تحتوي صحيفـة الرصد أوصافـاً ذات علاقة بالسلامة، وعبارة المشكلـة، والفرضيات، والخطوات، والمواد، وإعادة الاختبار، والتعريفات، والملاحظات، وأنواع القياس، وجمع البيانات، وتفسيرها، والاستنتاجات، وضبط المتغيرات. ويشار هنا إلى أن صحيفة الرصد تستخدم بصفتها تقييماً تكوينيّـاً وختاميّـاً. وقد كان الاتفاق بين المقيمين على معـدل الثبات يتراوح بين.89 –.91 في حيـن بلـغ الثبات بإعادة الاختبـار 76. ويمكن استخراج اختبار الكـولا الخالية من السكر من الموقع الآتي:

http://cfge.wm.edu/Documents/diet20%cola20%test.pdf.

مقاييس تقديـر متدرجة لتقييـم الكتابـة الإقناعيـة (Rubric for Scoring Persuasive Writing –VanTassel–Baska, Johnson, Hughes, &Boyce, 1996). تتطلب أداة تقييم الكتابة الإقناعيــة هذه المستندة إلى الأداء، إعـداد الطلبة استدلالات مكتوبة. وقد طور هذا التقويم بصفته قياساً قبليّاً وبعديّاً للاستخدام في وحدة منهاجية، ووضع علامات لها باستخدام قواعد التصحيـح. وقد كان معدل الثبات الذي اتفق عليه المقيمـون 92%. ويمكن إيجاد المزيد من قواعد التصحيح والمعلومات الفنية في المرجع الآتي:

VanTassel–Baska, J., Johnsen, D. T., Hughes, C. E., & Boyce, L. N. (1996). A study of language arts curriculum effectiveness with gifted learners. *Journal for the Education of the Gifted*, 19, 461–480.

المصدر: مقاييس مستندة إلى المنهاج (Curriculum– Based Measurements – CBM): تحتـوي كثير من المواقع الإلكترونية روابط مستندة إلى المنهاج يمكن أن تستخدم في ابتكار مواد فوق المستوى للطلبة الموهوبين.و يمكن تكييف أداة التقييم هذه لتلبية الحاجات المحددة لمراقبة التقدم، ويمكن أن تعدل للاستخدام في مستويات الصفوف جميعها.و تتضمن المواقع الإلكترونية الآتية أدوات لابتكار مقاييس مستندة إلى المنهاج.

http://www.aimsweb.com (CBM, research)

http://www.studentprogress.org (CBM)

http://www.interventioncentral.org (reading passage generators)

المصـدر: تقييـم فلوريـدا لتدريـس القـراءة Florida Assessment for Instruction in Reading (Florida Center for Reading Research) يتضمـن هـذا الموقع الإلكتروني أدوات تقييـم قرائي للطلبة من مستوى الروضة حتى المرحلة الثانوية. ويعد هذا التقييم أداة غربلة عامة، ويمكن أن يستخدم في تحديد الطلبة الذين يفوق أداؤهم مستوى أداء الصف الحالي. ويرتبط هذا التقييم بمعايير ولاية فلوريدا التربوية (Florida State Educational Standards). ويمكن استخراج معلومات إضافية من: http://www.fcrr.org

المصـدر: حقيبـة أدوات تقييـم (Toolkit of Assessments–Northwest Educational Regional Laboratory) يحتوي هذا الموقع الإلكتروني أنشطة تدريبية وقواعد تصحيح لأنواع متعددة مـن أدوات التقييم في جوانب محتوى محورية لمستويـات الصفوف جميعها. ويمكن استخراج حقيبة الأدوات هذه من:

http://educationnorthwest.org/resource/700

أدوات تقييم الاهتمامات:

استبانة الاهتمامات (Interest–A–Lyzer): عائلة من الأدوات (Renzulli, 1997). تساعد هذه الأداة -ذاتية التقرير- الطلبة على تحديد اهتماماتهم، ويمكن استخدامها في التخطيط لإثراء خبرات الموهوبين والموهوبين. وتتضمن مواقف حقيقية وافتراضية يمكن أن تستخدم في استثارة التأمل. وعلى أي حال، ينبغي أن تكون الأداة غير مرتبطة بزمن محدد وألا ترتبط

النتائـج بأي نوع مـن المكافآت. وقد صممت الأداة لتستخدم مـع طلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية. ويمكن الحصول على مزيد من المعلومات في:

Creative Learning Press, Inc., P.O. Box 320, Mansfield Center, CT 06250;

http://www.creativelearningpress.com

استبانة الاهتمامات الأساسية Primary Interest–A–Lyzer (Renzulli & Rizza, 1997). صممـت قائمـة اهتمامات التقرير الذاتي هذه لتستخدم مـع الطلبة في مستوى الروضة حتى الصف الثالث، حيث يزود الطلبة بملامح الصورة في كل سؤال. ويمكن أن يستخدم المعلمون هذه الأداة بطريقة غير رسمية في تحديد اهتمام طلبتهم غير الأكاديمية. ويمكن أن تستخرج هذه الأداة من:

http://www.pedagonet.com/quickies/interest.pdf

استبانة الاهتمامـات الثانوية Secondary Interest–A–Lyzer (Hebert, Sorensen, & Renzulli, 1997). تستخدم هذه القائمة غير الرسمية في تحديد الاهتمامات الثانوية للطلبة، على أن يتمكن المربون من تخطيط طرق مناسبة لتغذي مواهبهم وتتحدى طاقاتهم التعلمية. ويمكن الحصول على نسخة من الأداة من الموقع الآتي:

http://www.gifted.uconn.edu/siegle/CurriculumCompacting/SEC-IMAG/ialsecon.pdf.

لو توليت أنا إدارة المدرسة (Reis & Siegle, 2002). صممت هذه الأداة للطلبة من الروضة حتى الصف الثالث، لتحديد اهتماماتهم ضمن جوانب محتوى تقليدية. إذ قد تفيد العلامات المأخـوذة من هذه الأداة في ضغط المنهاج؛ لأنها تقدّم معلومات حول جوانب من اهتمامات الطلبـة. وعلى أي حـال، فإن هذه الأداة ملائمـة للطلبة في المرحلتيـن الابتدائية والثانوية. ويمكن استخراجها من:

http://www.gifted.uconn.edu/siegle/CurriculumCompacting/SEC-IMAG/ranschol.pdf.

أشياء يحب طفلي أن يقوم بها (Things My Child Likes to Do—The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut). هذه الأداة عبارة عن تقرير من أولياء الأمــور عن اهتمامات أطفالهم وجوانب ضعفهم وقوّتهم ويمكن أن تستخدم لتخطيــط الإثــراء، إذ تحتوي على 14 عبارة حول سلوكات الموهوبيــن، حيث يطلب من الآباء تعيين تقدير يتراوح بين نادراً أو إطلاقاً إلى دائماً تقريباً لكل عبارة. وتعد هذه الأداة مناسبة للأعمار جميعها. ويمكن استخراجها من:

.http://www.gifted.uconn.edu/sem/pdf/thingsdo.pdf

تقييم التعلم والدافعية

الإثارة الزائدة في المرحلة الابتدائية (ElemenOE (Bouchard, 2004. تقيس هذه الأداة الإثــارة الزائدة لدى طلبة المرحلة الابتدائية مــن خلال مقياس ليكرت الذي يتكون من (61) بنــداً. ويقترح المؤلف اتخاذ الأداة مقياساً محتملاً لتحديــد الطلبة الذين تقل أعمارهم عن (13) سنــة. وتظهر البحوث درجة الاتســاق الداخلي للمقياس الكلي التي تساوي 88.، وبدرجة اتساق داخلي للأبعاد الفرعية للمقياس تتراوح بين (90.–66. = a). وتظهر دراسات الصدق بنية ذات خمســة عوامل تدعم نظرية دابروسكي للتفكك الإيجابي (Dabrowski's theory of positive disintegration). وتوجد الأداة في هذا المرجع:

Bouchard, L.L. (2004).An instrument for the measure of Dabrowskian over excitabilities to identify gifted elementary students. *Gifted Child Quarterly*, 48, 339— 350.

مقياس سلوكات التعلم (Learning Behaviors Scale—McDermott, Green, Francis, & Stott, 1999). تستخدم الأداة 29 بنداً لتقييم المعلم ذات علاقة بالتعلم الفاعل لطلبة المرحلة الثانوية. ويتــراوح الاتساق الداخلي للأداة بين 86.–61.، وأشارت دراسات الصدق إلى بنية من أربعة عوامل تفسر 48% من التباين في علامات القياس. وتوجد الأداة في هذا المرجع:

Worrell, F.C., & Schaefer, B.A. (2004). Reliability and Validity of Learning Behaviors Scale (LBS) Scores with academically talented students: A comparative perspective. *Gifted Child Quarierly*, 48,287—308.

مقياس تطويـر مهارات الحياة- نموذج المراهقين (Life Skills Development Scale–Adolescent Form–LSDS–B; Darden, Ginter, &Gazda, 1996). يقدّم هذا المقياس للتقرير الذاتـي، الذي يتكون مـن 65 بنداً قياساً تأمليّاً لإدراك المراهق لمهارات الحياة. وتقترح هذه الأداة استخدام المقياس مع المراهقين من سن 13 – 18. وتتضمن الأبعاد الفرعية للمقياس التواصل مع الآخريـن، وحل المشكلات، واللياقة البدنية، وتطوير الهوية. ويمكن أن يستخدم كل بعد من هذه الأبعاد لمراقبة التقدم في أثناء التدخلات. وقد أظهر المقياس الكلي اتساقاً داخليّاً (a) مقداره.94 وتوافقاً داخليّاً للأبعاد الفرعية يتراوح بين 87–72 = (a). ويمكن الحصول على مزيد من المعلومات حول هذا المقياس واستخدامه في المرجع الآتي:

Darden, C.A., Ginter, E.J., &Gazda, G.M. (1996).Life Skills Development Scale Adolescent Form: The theoretical and therapeutic relevance of life–skills. *Journal of Mental Health Counseling*, 18,142–163.

بطارية الوعـي ما وراء المعرفـي (Metacognitive Awareness Inventory–Kearney, 2010). تستخدم الأداة قائمة مسحية تتكون من 18 بنداً باستخدام نموذج ليكرت لتحديد ما فوق المعرفة في مواقف أكاديمية. حيث تستخدم معظم البحوث هذا المقياس في مجال الرياضيات، ولكن جذور كل بند يمكن أن تستخدم في أي موضوع. وتوجد الأداة في هذه الأطروحة:

Kearney, L.J. (2010). *Differences in self–concept, racial identity, self–efficacy, resilience, and achievement among African–American gifted and non–gifted students*: Implications for retention and persistence of African American in gifted programs (Doctoral dissertation). Available from proQuest Dissertations and Theses database. (UMI3404513)

واستخدمت الأداة أيضاً في هذا المرجع:

Sperling, R.A., Howard, B.C., Miller, L.A., &Murphy, C. (2002).Measures of Children's knowledge and regulation of cognition. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 57–79.

قائمـة الأنشطـة والإنجـازات (Milgram & Hong, 2001). هــذه أداة تقرير ذاتي للطلبة فــي المدرسة الثانوية لتقييم الأنشطة في جوانب كالعلوم، والحاسوب، والرياضيات، والأدب، والأنشطة الاجتماعية، والدراما، والموسيقى، والفن، والرقص، والرياضة. وتتمتع هذه الأداة

بالصدق على نحو ما أشارت الدراسات الطولية التي أظهرت صدقاً تنبؤيّاً بالمهنة في مرحلة الرشد. وتوجد الأداة في هذا المرجع:

Hong, E., & Aqui, Y. (2004). Cognitive and motivational characteristics of adolescents gifted in mathematics: Comparisons among students with different of giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 48,191–201.

الطريقة المفضلة في التدريس.(Preferred Method of Instruction–Krogh, 2010)

يقيّم الجزء الأول من مسح جافتس (Javits Student Survey) طريقة الطالب المفضلة في التدريس في الصفوف من الثاني حتى الخامس، ويطلب إليهم تقديم أسباب اختيارهم لهذه التفضيلات. ويقيس الجزء الثاني من الأداة تفضيلات التعلم الاستقرائي مقابل التعلم الاستنتاجي عن طريق تقديم معلومات للطلبة، وتكليفهم باختيار ترتيب عملية التعلم. ويشار هنا إلى أن الجزء الأول والثاني يقيّمان التفضيلات في الموضوعات المختلفة. وتوجد الأداة في فهرس أ من هذا المرجع:

Krogh, J. (2010). *The effects of the models of teaching on student learning*. (Doctoral dissertation). Available from Pro Quest Dissertations and Theses database. (UMI NO.3418088).

أدوات تقييم التعدد الثقافي

بطارية إرشادية عبر- ثقافية. (Cross–Cultural Counseling Inventory–R –LaFromboise, Coleman, &Hernandez, 1991): تقيّم هذه الأداة الكفاية عبر الثقافية للشباب البالغين باستخدام ثلاثة أبعاد فرعية للمقياس، هي: المعتقدات/الاتجاهات، المعارف، والمهارات. وتتضمن هذه الأبعاد (20) بنداً بمعامل ثبات للاتساق الداخلي بلغ 95. = (a). أما دراسات الصدق فقد أكدت على بنية من ثلاثة عوامل مع تحميل البنود جميعها على العامل الافتراضي. وتوجد الأداة في هذا المرجع:

LaFromboise, T.D., Coleman, H.L., & Hernandez, A. (1991). Development and factor analysis of the Cross–Cultural Counseling Inventory–Revised. *Professional Psychology: Research and Practice*, 22, 380–388.

قائمة الأبعاد المتعددة لهوية السود.(Multidimensional Inventory of Black Identity–

(MIBI; Kearney, 2010) قائمة الأبعاد المتعددة لهوية السود هي أداة بحثية تستخدم في قياس

الهوية العرقية من خلال ثلاثة أبعاد، هي: المركزية، المذهب، والتقدير. وتجدر الإشارة إلى أن هــذه الأداة لا تقدّم علامة مركبــة. وقد استخدمت الأداة في بحوث الموهوبين، ويمكن أن توجد في هذه الأطروحة:

Kearney, L. J. (2010). *Differences in self—concept, racial identity, self—efficacy, resilience, and achievement among African—American gifted and non—gifted students: Implications for retention and persistence of African American in gifted programs* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI 3404513)

وأن هذه الأداة مستخدمة أيضاً في المرجعين الآتيين:

Sellers, R. M., Rowley, S.A., Chavous, T.M., Shelton, J.N., &Smith, M.A (1997). Multidimensional Inventory of Black Identity: A Preliminary investigation of reliability and construct validity. *Journal of Personality and Social Psychology*,

73, 805—815.

Sellers, R. M., Smith, M. A., Shelton, J. N., Rowely, S. J., & Chavous, T. M. (1998). Multidimensional model of racial identity: A reconceptualization of African racial identity: *Personality and Social Psychology Review*, 2, 18—36.

قياس الهوية العرقية لدى المجموعات المتعــددة.(The Multigroup Ethnic Identity Measure– Phinney, 1992) توفر أداة التقرير الذاتي هذه قياساً للهوية العرقية، حيث تقيّم هــذه الأداة أربعة جوانب عامة من الهوية العرقية، هــي: اتجاهات العرقية الإيجابية والشعور بالانتمــاء، الهوية العرقية للإنجــاز، السلوكات العرقية أو الممارســات، وتوجهات المجموعة الأخرى. وتعد الأداة مناسبة للاستخدام مع المجموعات العرقية جميعها، ويمكن استخدامها أيضاً مع المراهقين. وقد كان معدل ثبات الاتساق الداخلي لعينة المدرسة الثانوية (a=.81). ويمكن الحصول على معلومات إضافية قد توجد في المرجعين الآتيين:

Phinney, J.S. (1992). The Multigroup Ethnic Identity Measure: Anew scale for use with diverse groups, *Journal of Adolescent Research*, 7,156—176.

Worrell, F.C. (2007). Ethnic identity, academic achievement, and global self—concept in four groups of academically talented adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 51, 23—58.

تقييم المنتجات/الأداء

طريقتي... قائمة نمط التعبير My Way...An Expression Style Inventory–:Kettle,) (Renzulli, & Rizza, 1998) صممت هذه القائمة المكونة من (50) فقرة على مقياس ليكرت لتقييم مدى اهتمام الطلبة في تطوير أنواع متعددة من النتاجات. وقد نتج عن التحليل العاملي (10) عوامل أو مكونات، حيث يتراوح مستوى الثبات للمقياس بين 95.-72. ويمكن أن توجد الأداة في هذا المرجع:

Kettle, K, E., Renzulli, J.S., &Rizza, M.G. (1998). Products of mind: Exploring student preferences for product development using My Way... An Expression Style Instrument. *Gifted Child Quarterly*, 42, 48–61.

نموذج تقييم منتج الطالب Student Product Assessment Form–SPAF; Renzulli) (& Reis, 1997): تتكون أداة التقييم هذه من (15) فقرة، وقد صممت لتقييم كلٍّ من الجوانب الفردية والتميز الكلي للمنتجات. وقد قيمت كل فقرة باستخدام ثلاثة أجزاء ذات صلة، هي: المفهوم الرئيس، وصف الفقرة، والأمثلة. ويتضمن النموذج تعليمات تقييم المنتجات. ويمكن استخدام النموذج في مختلف الموضوعات ومستوى الصفوف جميعها. وقد تراوح مستوى الاتفاق بين المقيّمين على البنود الفردية للمقياس بين 4.86%-100%. وأشار المؤلفان إلى وجود معامل ثبات بين المقدّرين الذين قيّموا المنتجات نفسها في مناسبتين مع وجود مدة من الوقت بين التقديرين. ويمكن استخراج الأداة من الموقع الآتي:

http://www.gifted.uconn.edu/sem/pdf/spaf.pdf

تقييم السمات الست للكتّاب المبتدئين Six–Trait Assessment for Beginning) (Writers–Northwest Educational Regional Laboratory): تحدد هذه الأداة جوانب القوة في كتابات طلاب المرحلة الابتدائية، وتسمح بتعيين مؤشر نوعي للعمل استناداً إلى السمات الموضحة. ويمكن استخدام هذه الأداة مع الطالب بصفتها أداة تقويم ذاتي أو أداة لمراقبة مدى التقدم. وقد صُمّم هذا التقييم بصورة محددة للطلبة المبتدئين في كتابة موضوعات الإنشاء. ويمكن استخراج الأداة من:

.http://apps.educationnorthwest.org/toolkit98/six.html#begin

المصدر: مشروع تكساس لمعايير الأداء (Resource: Texas Performance Standards Project): يتضمـن الموقع الإلكتروني أداوات تقييم تستند إلى أداء للطلبة من الصف الرابع حتى المرحلة الثانوية. وتتضمن الأداة أيضاً مهام دعمت استناداً إلى المستوى التطوري للطالب. ويمكـن استخدام أداة التقييم هذه في موضوعات الفنـون اللغوية، والرياضيات، والدراسات الاجتماعيـة والعلوم. ويمكن أيضاً استخـدام الأدوات بصفتها تقييماً ختامياً وتكوينياً للتعلم. ويمكن استخراج معلومات تتعلق بالمهام وأدوات التقييم من الموقع:

.http://www.texaspsp.org

المصـدر: تصميـم شبكـة الويـب كويسـت (Webquest) ومقايـس التقديـر المتدرجـة: (Resource Webquest Design and Evaluation Rubrics) تتضمن هذه المواقع الإلكترونية معلومـات حول تقويم أداء شبكـة الويب كويست. يحوي رابط المعلم علـى الموقع الإلكتروني الثانـي، عينة من المعايير وأمثلة من أعمال الطالب (في بعض الحالات). وعلى أي حال، فإن المواد تكون ملائمة لمستويات الصفوف جميعها إذا أجريت التعديلات بما يتلاءم مع القدرة على القراءة. وتتضمن هذه المواقع الإلكترونية قواعد تصحيح التقويم، ويمكن أن تُتخذ تقييماً ذاتيـاً للطلبة الذين ينشئون مواقع على شبكة الويب كويست. ويمكن استخراج المواد جميعها من الموقعين الآتيين:

http://projects.edtech.sandi.net/staffdev/tpss99/mywebquest/index.htm

http://projects.edtech.sandi.net/staffdev/buildingblocks/p-index.htm

التقييم الاجتماعي/الانفعالي

مقياس الأهداف وعادات العمل (Goals and Work Habits-Schuler, 1994). يتكون هذا المقياس من (35) فقرة تقيس النزعة إلى الكمال باستخدام أحد مقاييس ليكرت. ويستخدم التقييـم ستة مقاييس فرعية: القلق من الأخطاء، المعاييـر الشخصية، توقعات أولياء الأمور وانتقاداتهم، الشكوك في الأفعال، والتنظيم. وقد بلغ ثبات الاتساق الداخلي للمقياس كله خلال فترة التجريب (a=.87). ويمكن الرجوع إلى هذا التقييم في فهرس (أ) من المرجع الآتي:

Schuler, P.A (1999). *Voices of perfectionism: Perfectionist gifted adolescents in a rural middle school*. Storrs: University of Connecticut, the National Research Center on the Gifted and Talented.

ويمكن أيضاً استخراج المقياس من:

.http://www.gifted.uconn.edu/nergt/reports/rm99140/rm99140.pdf

بروفايل هارتر لإدراك الذات لدى المراهقين.(Harter's Self–Perception Profile for Adolescents–Harter, 1988:) تقيس هذه الاستبانة التي تتكون من (45) فقرة (8) مجالات لمفهوم الذات ومجالاً عامّاً لاحترام الذات. أما مجالات مفهوم الذات المقيسة، فهي: الكفاية الاجتماعية، المظهر الجسماني، التصرف السلوكي، الكفاية المدرسية، الجاذبية الرومانسية، الصداقة الحميمة، كفاية العمل، والكفاية الرياضية، حيث يتراوح الثبات بين (94.–62.=a). ويبدو أن بنية العامل تدعم المجالات. وهناك المزيد من المعلومات حول الأداة في هذا المرجع:

Harter, S., Whitesnell.N, R., &Junkin, L.J. (1998). Similarities and differences in domain–specific and global self–evaluation of learning disabled, behaviorally disabled and normally achieving adolescents. *American Educational Research Journal*, 35, 653–680.

مقياس الأقران لتقدير التنافس، مقياس المعلمين لتقدير التنافس، مقياس الذات لتقدير التنافس (Schneider et al., 2006; Schneider, Woodburn, Del Pilar Soteras Del Toro, & Udvari, 2005). تقيس هذه الأدوات جميعها إدراكات المنافسة الموجهة نحو هدف لطلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية. حيث يحتوي هذا المقياس على (16) فقرة تعالج المنافسة الموجهة بمهمة أو بأي مرجعية أخرى في المجالات المدرسية والرياضية. في حين يتضمن مقياس المعلمين لتقدير التنافس (8) فقرات تعالج تنافس الطلبة الموجه نحو هدف في المجال المدرسي. أما مقياس الذات لتقدير التنافس فيتكون من 19 بنداً تقيس إدراك المشارك الذاتي لتوجهاته التنافسية. وتوجد علاقة ارتباطية بين التقارير الذاتية وتقارير المعلم، وتؤدي إلى العوامل نفسها عندما تختبر بالتحليل العاملي. ويتراوح ثبات الاتساق الداخلي عبر المقاييس جميعها بين (82.–55.=a). وهناك مزيد من المعلومات في هذين المرجعين:

Schneider, B. H., Soteras de Toro, M.P., Woodburn, S., Fulop, M., Cervino, C., Bernstein, S., & Sandor, M. (2006). Cross—cultural differences in competition among children and adolescents. In X. Chen, D. C. French, & B.H. Schneider (Eds.), *Peer relationships in cultural context* (pp.310—338). New Yor NY: Cambridge University Press.

Shapiro, M., Schneider, B.M., Margison, J.A., & Udvari, S.J. (2009). Competitive goal orientations, quality, and stability in gifted and other adolescent's friendships: A test of Sullivan's theory about the harm caused by rivalry. *Gifted Child Quarterly*, 53, 71—88.

مقياس الصحة النفسية: (Psychological Well—Being Scale—Ryff, 1989) تقيس هذه الأداة التي تتكون من (84) فقرة (6) مجالات الرفاه النفسي لدى المراهقين. وتتضمن المقاييس الفرعية: الاستقلال، السيطرة البيئية، النمو الشخصي، العلاقات الإيجابية بالآخرين، الغرض من الحياة، قبول الذات. حيث يتراوح الاتساق الداخلي بين (a=.86—.93)، مع علاقة ارتباط علـى إعادة الاختبار بلغت (r=.81—.88) بفاصل زمني غير محدد. ويشار هنا إلى أن التحليل العاملي التوكيدي قد دعم بنية العوامل الستة. ويمكن الحصول على مزيد من المعلومات في هذين المرجعين:

Jin, S., & Moon, S.M. (2006). A study of well—being and school satisfaction among academically talented students attending a science high school in Korea. *Gifted Child Quarterly*, 50, 169—184.

Ryff, C.D.(1989). Beyond Ponce de Leon and life satisfaction: New directions in quest successful aging, *International Journal of Behavioral Development*, 12, 35—55

مقياس العـزو الاجتماعي للطالـب: (Student Social Attribution Scale—Bell & McCallum, 1995): تقيّم هذه الأداة العزو السببي (القدرة، والجهد، والحظ، وصعوبة المهمة) للنجاح أو الفشل عن طريق استخدام مواقف اجتماعية للطلبة من الصف الرابع حتى الصف السادسـ. حيث يضـع الطالب تقديراً لكل موقف على مقياس ليكـرت (Likert scale) لتقرير العزو السببي. وقد كانت الارتباطات على الاختبار وإعادة الاختبار بفاصل زمني مدته أسبوعان (r =.74—.84)، وكان الاتسـاق الداخلي في الدراسـات الأولية (a = .76—.93). ويمكن إيجاد معلومات أخرى في هذا المرجع:

Bain, S.K., & Bell, S.M. (2004). Social self–concept, social attributions, and peer relationships in fourth, fifth, and six grades who are gifted compared to high achievers. *Gifted Child Quarterly*, 48, 167–178.

مهارات التواصل والكفايات (Communication Skills and Competencies)

يمكــن أن تستخدم مقاييس التقدير المتدرجة هــذه في وضع درجات لمهارات التواصل المكتوبة والشفوية لدى طلبة المرحلة الثانوية. إنها أحد أنواع تقييم التقرير الذاتي التي تؤكد علــى جوانب القوة والضعف، مــا يجعلها مناسبة لقياس مهــارات التواصل. ويمكن استخراج المقياس من الموقع أدناه:

http://www.uwgb.edu/clampitp/Communication20%skills.htm.

مقياس تمكين سلوك الموهوبين (Jenkins–Friedman, Bransky, & Murphy, 1986)

يستخــدم مقياس التقدير هذا فــي تحديد أنماط تشجيع سلوكات النــزوع إلى الكمالية عنــد الطلاب الموهوبين من جميــع مستويات الصفوف، أو الحد منهــا، حيث يُقِّر المعلم 11 بنــداً تحدد إلى أي درجة يُظهر الطلاب ميلاً إلــى الكمالية يمكن العثور على هذا التقييم في الملحق (ب) من هذا المرجع:

Schuler, P. A. (1999). *Voices of perfectionism: Perfectionist gifted adolescents in a rural middle school*, Storrs: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.

ويمكن استخراجه أيضاً من:

.http://www.gifted.uconn.edu/nrcgt/rm99140/rm99140.pdf

التقدير (التقييم) الاجتماعي للمعلم:(Coie & Dodge, 1988) تقيّم هذه الأداة الوظيفة الاجتماعيــة ذات العلاقــة بالأقران. وقــد كان مقدار ثبات الاتفاق بيــن المقيّمين الأربعة في الدراسات الأولية التي أجريت 100%. وهناك معلومات أخرى في هذا المرجع:

Bain, S. K., &Bell, S.M. (2004).Social self–concept, social attributions, and peer relationship in fourth, fifth, and sixth grades who are gifted compared to high achievers. *Gifted Child Quarterly*, 48, 167–178.

المصدر: أدوات القيادة: معلومات أخرى عن أدوات القيادة ذكرت في هذين المرجعين:

Shaunessy, E., & Karnes, F.A. (2004). Instruments for measuring leadership in children and youth. *Gifted Child Today*, 27(1), 42—47.

Oakland, T., Falkenberg, B, A., & Oakland, C. (1996). Assessment of leader ship in children, youth and adults, *Gifted Child Quarterly*, 40, 138—146.

مصادر لتخطيط البرنامج وتقويمه

مقياس الممارسات التدريسية في غرفة الصف (Classroom Instructional Practices Scale—Johnsen, 1992): صممت صحيفة الرصد هذه لقياس كيفية تنظيم المعلمين لصفوفهم لتستوعب اختلافات الطلبة في محتوى التعلم، وسرعته، وتفضيلات الطلبة والبيئة. ويلاحظ أنــه قد وصف كل جانب من الجوانب بطريقة هرمية بدءاً من الممارسة الأقل تكيفاً في غرفة الصف وصولاً إلى الممارسة الأكثر تكيفاً. وقد كان معدل الثبات بين المقيّمين 92. ويمكن أن تجد الأداة في هذا المرجع:

Johnsen, S. K., Haensly, P.A., Ryser, G.R., & Ford, R.F. (2002). Changing general education classroom practices to adapt for gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 46, 45—63.

مقياس الملاحظة الصفية، المعدل (VanTassel—Baska et al., 2003): صممت صحيفة الرصــد هذه لتقويم سلــوكات المعلم ذات العلاقة بتربية الموهوبيــن. وتجدر الإشارة إلى أن نمــوذج ملاحظة الطالب والكتيب ذا الصلة متوافران علــى شبكة الإنترنت. وتتضمن الوثيقة معلومات حول الاستخدام المناسب وتفسير النتائج، ويمكن استخراجها من:

http://cfge.wm.edu/COSR20%Form.pdf.

يمكن أن تجد الأداة في هذا المرجع:

VanTassel—Baska, J., Feng, A.X., Brown, E., Bracken, B., Stambaugh, T., French, H.....Bai, W. (2008). A study of differentiated instructional change over 3 years. *Gifted Child Quarterly*, 52, 297—312.

VanTassel—Baska, J., Feng, A.X., MacFarlane, B., Heng, M.A., Tee, C.T., Wong, M.L....Kohng, B.C. (2008). A cross—cultural study of teacher's instructional

practices in Singapore and the United States, *Journal for the Education in the Gifted*, 31, 338–363.

مقاييس ملاحظة المعلم لتقييم البرامج (Peters & Gates, 2010) : يهدف نموذج ملاحظة المعلم لجامعة بوردو (Purdue University) لتربية الموهوبين إلى تقديم تغذية راجعة مفيدة للمعلمين فيما يتعلق بالممارسات الفاعلة السائدة في طرق تدريس تربية الموهوبين (صفحة 179). حيث يحتوي نموذج ملاحظة المعلم (12) فقرة تعالج الجوانب التالية: شمول المحتوى، ووضوح التدريس، وأساليب الدافعية، وأساليب التدريس، وفرصة التقرير الذاتي للأنشطة من قبل الطالب، واشتراك الطالب في خبرات متنوعة، والتفاعل بين المعلم والطالب، والتفاعل بين الطالب والأقران، وفرصة متابعة الطالب الأنشطة والموضوعات بنفسه، والتركيز على مهارات التفكير العليا، والتركيز على الإبداع، وتصميم خطط دراسية لتلبية البرامج، والدورات التدريبية، والأهداف اليومية، والاستخدام المناسب للتقنية في غرفة الصف. ويستخدم الملاحظون نموذج ملاحظة المعلم من خلال فترات مدتها 30 دقيقة، حيث يجلس فيها المعلمون بهدوء في الصف، يؤشرون بما يلاحظونه على النموذج، ويكتبون ملاحظاتهم المتعلقة بما لاحظوه. وقد كان تقدير ثبات ألفا الكلي (95.). وعلى أي حال يمكن الحصول على الأداة من المرجع الآتي:

Peters, S. J., & Gates, J. C. (2010). The teacher observation form: Revisions and updates. *Gifted Child Quarterly*, 54, 179–188.

تقدير المعلم لأداء الطالب: (Johnsen & Ryser, 1997) تقيس هذه الأداة إلى أي درجة يلبي الطلبة الأهداف الكلية للبرنامج. وتحتوي الأداة على (26) فقرة يمكن أن يقيّمها المعلم مستخدماً مقياس ليكرت من أربع نقاط. يبلغ اتساق الثبات الداخلي لهذه الأداة(9678.). ويمكن استخراج الأداة من المرجع الآتي:

Johnsen, S, K., & Ryser, F.R. (1997). The validity of portfolios in predicting performance in a gifted program. *Journal for the Education of the Gifted*, 20, 253–257.

مسوحات تقويم المربي والطالب (VanTassel–Baska, 2006): تختبر هذه الأدوات المسحية مدركات الطالب والمربي لبرنامج تربية الموهوبين. حيث تتضمن جوانب تقويم

المربي: التحديد، والبرنامج/المنهاج، والتواصل، والنمو المهني، والإدارة. ويمكن الحصول على هذه المقاييس (المسوحات) من المرجع الآتي:

VanTassel—Baska, J. (2006). A content analysis of evaluation findings across 20 gifted program: A clarion call for enhanced gifted program development. *Gifted Child Quarterly*, 50, 199—215.

مسح تقويم الصف بسرعة: (Lee & Olszewski— Kubilius, 2006) تتكون هذه الأداة من صفحة واحدة يستخدم فيها مقياس ليكرت الخماسي. ومن الأمثلة على الأسئلة المستخدمة في المسح، هل استخدم المعلم تقييماً قبليّاً لمعرفة ماذا يعرف الطلبة قبل تدريس وحدة معينة، وهل جمّع الطلبة في مجموعات عنقودية للتدريس مستندة إلى المعرفة السابقة للموضوع، وهل أتاح الفرصة للطلبة للتقدم بناءً على سرعتهم الذاتية، وما إلى ذلك. ويمكن أن تجد هذه الأداة في المرجع الآتي:

Seon—Young, L., & Olszewski—Kubilius, P. (2006). A study of instructional methods used in fast—paced classes. *Gifted Child Quarterly*, 50, 216—237.

استبانة الآباء ذات العلاقة بأداء الطفل الموهوب في غرفة الصف (NRC/GT at) (PQCP UGA, 1993): تتألف هذه الاستبانة من (22) فقرة على مقياس ليكرت الخماسي، وقد طورت لتعرف مدركات الآباء لأداء أطفالهم في برنامج الموهوبين. حيث تتضمن جوانب الاستبانة علاقات الآباء بالمدرسة، ومدركات الآباء لتكيف أطفالهم مع برنامج الموهوبين، ومدركات الآباء لفوائد برنامج الموهوبين. ويمكن أن تكون الاستبانة مفيدة في تقويم البرنامج. وهي توجد في الفهرس (E) في هذا المرجع:

Hunsaker, S, L., Frasier. M.M., Frank, E. Finley, V., & Klekotka, P. (1995). *Performance of economically disadvantage students placed in gifted programs through the Research—Based Assessment Plan.* Storrs: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.

ويمكن استخراج المرجع من الموقع الآتي:

.http://www.gifted.uconn.edu/nrcgt/reports/rm95208/rm95208.pdf

مقياس مشاركة الطالب في البرنامج المحلي لتربية الموهوبين (Renzulli & Westberg, 1991): يستخدم هذا المقياس لحصول الطالب على تقدير معلم تربية الموهوبين لأداء الطالب فـي برنامج الموهوبين. ويعد المقياس أداة تقييـم تتكون من (10) فقرات باستخدام مقياس ليكـرت الخماسي. وقد كان معامـل ألفا لثبات الاتساق الداخلي لـلأداة 95.. ويمكن أن يكون المقياسـ مفيـداً في تقويم البرنامـج والدراسات التي يمكن أن تختبـر العلاقة بين التحديد والأداء في غرفة الصف.

وقد تجد الأداة في الفهرس (D) في هذا المرجع:

Hunsaker, S, L., Frasier. M.M., Frank, E. Finley, V., & Klekotka, P. (1995). *Performance of economically disadvantage students placed in gifted programs through the Research—Based Assessment Plan*. Storrs: University of Connecticut, the National Research Center on the Gifted and Talented.

ويمكن استخراج المرجع من الموقع الآتي:

.http://www.gifted.uconn.edu/nrcgt/reports/rm95208/rm95208.pdf

خطـة درس مواهـب غير محـدودة ومقياسـ تقدير ذاتـي للمعلـم (Newman, Gregg, & Dantzler). يستخدم هذا المقياس في تقويم تنفيذ نموذج الموهبة غير المحدودة، حيث يقّيم المربـون أنفسهم على كل موهبة من المواهب. ويمكن الحصول على نسخة من هذا المقياس في المرجع الآتي:

Newman, J. L., Gregg, M., & Dantzler, J. (2009). Summer enrichment workshop (SEW): A quality component of The University of Alabama's gifted education preservice training program. *Roeper Review*, 31, 170—184.

المصدر: سلسلة مراجع وحدة تربية الموهوبين: الإبداع، القيادة، الفنون البصرية والأدائية (Gifted Education Unit Reference Series, Colorado Department of Education):
يتضمن كتيب وزارة التربية في كولورادو نسخاً من تقييم المنتج الإبداعي (ص 17)، ومقياس تقديـر الإبداع (ص 18–19)، ومقياس موهبة القيادة (صـ 28 – 29)، ونموذج تطوير القيادة الثلاثي (ص 34 – 35)، ومصادر تقييم أخرى في الإبداع، والقيادة، والفنون البصرية والأدائية. ويمكـن استخدام هــذه المقاييس والنماذج مع الطلبة في أي عمر، لكنها تناسب بصورة أكبر

طلبـة المرحلـة الابتدائية المتأخرة حتـى طلبة المرحلة الثانوية. ويمكـن استخراج المراجع ومقاييس التقدير من الموقع الآتي:

.http://www.cde.state.co.us/gt/download/pdf/Creativity.pdf

المصـدر: مركـز كوني بيلـن وجاكيولين.ن بلانـك العالمي لتربيـة الموهوبين وتطوير الموهبـة (The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Developnt: يتضمن هذا الموقع الإلكتروني نصوصاً منشورة ومصادر للتسريـع وتخطّي الصفـوف. وعلى أي حال، فإن موجهات تطويـر سياسة التسريع الأكاديمي وتقرير أمة مخدوعة متوافرة على شبكة الإنترنت. وهناك أيضاً دليل تسريع الرياضيات على شبكـة الإنترنت، ويمكن استخدامه مقابـل رسوم محددة. ويشار هنا إلـى أن المواد مناسبة للصفوف جميعها. ويمكن استخراج المعلومات من:

.http://www,education.uiowa.edu/belinblank/Research

المصدر: بروفايل (نموذج) فريزر لتقييم الموهبة Frasier Talent Assessment Profile (Frasier, 1992): يستخـدم النمـوذج في تنظيم تقييم متعدد في أثنـاء عملية التحديد. وقد سجلـت بيانـات نوعية على لوحة تظهر ملامح قوة كل طالب وضعفه. ويمكن الوصول إلى هذا النموذج في الفهرس (C) في هذا المرجع:

Hunsaker, S, L., Frasier. M.M., Frank, E. Finley, V., & Klekotka, P. (1995). *Performance of economically disadvantage students placed in gifted programs through the Research—Based Assessment Plan.* Storrs: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.

ويمكن أيضاً استخراج المرجع من الموقع الآتي:

.http://www.gifted.uconn.edu/nrcgt/reports/rm95208/rm95208.pdf

المصـدر: مجلس مستشـاري الولاية لتربية الموهوبين، وكتيب المنسـق السلوكي لوزارة التربيـة فـي ولاية كنتاكي: يصف هذا الكتيب كيفيـة إيجاد مقاييس سلوكية، ومقاييس تستند إلى المنهاج، وتقييم الأداء، ويحتوي كذلك على أدوات تقييم متنوعة في القسم الخامس وفي الفهرس. ويمكن استخراج نسخة من هذا الفهرس من الموقع:

.http://www.wku.edu/kage/GiftedHandbook

نبذة عن المحرر:

سوزان. ك. جونسن (Susan K. Johnsen) هي بروفسور في قسم علم النفس التربوي في جامعة بايلور في واكو، ولاية تكساس (Baylor University in Waco, TX)، حيث تدير برنامج الدكتوراة والبرامج المرتبطة بتربية الموهوبين والموهوبين. وهي محررة «**مجلة طفل اليوم وتحديد الطلبة الموهوبين: دليل عملي**» (Child Today and Identifying Gifted Students: A Practical Guide)، وهي مؤلف مشارك في برنامج الدراسة المستقلة، واستخدام معايير تربية الموهوبين الوطنية لبرامج إعداد المعلم الجامعية، واستخدام المعايير الوطنية لتربية الموهوبين للتطور المهني من مستوى ما قبل الروضة حتى الصف الثاني عشر، ومؤلفة لأكثر من مئتي مقال، وموضوعات متخصصة، وتقارير فنية وكتب أخرى ذات صلة بتربية الموهوبين. وقد أعدت ثلاثة اختبارات استخدمت في تحديد الطلبة الموهوبين، هي: اختبار للقدرات الرياضية للطلبة الموهوبين (Test of Mathematical Abilities for Gifted Students (TOMAGS)، واختبار للذكاء غير اللفظي (Test of Nonverbal Intelligence (TONI–4)، والتقييم التشخيصي (screening assessment) للطلبة الموهوبين في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة. (SAGES–2) وهي رئيس سابق لجمعية الموهوبين (The Association for the Gifted (TAG)، ومجلس الأطفال الاستثنائيين (Council for exceptional children)، ورئيس سابق لجمعية تكساس للطلبة الموهوبين والنابغين (Texas Association for the Gifted and Talented (TAGT).

نبذة عن المؤلفين:

شيرلي إم. آدمز (Cheryll M. Adams)

هي مديرة مركز دراسات تطوير الموهوبين في جامعة ولاية بول (Ball State University)، وتشارك في تدريب المعلمين الخريجين لتأهيلهم على تربية الطلبة الموهوبين. وهي مؤلفة ومؤلفة مشاركة لعدد كبير من المنشورات في المجلات المهنية، إضافة إلى كثير من الكتب والفصول المضمنة في الكتب المختلفة. وهي أيضاً عضو في هيئة التحرير في دورية روبير (Roeber Review)، والمجلة الفصلية للأطفال الموهوبين (Gifted Child Quarterly)، ومجلة تربية الموهوبين

(Journal of the Education of the Gifted) . وقد عملت في مجلس مديري (Board of Directors) الجمعيــة الوطنية للأطفال الموهوبين، وكانت رئيسة جمعية إنديانا (Indiana Association) للموهوبين، وتعمل حالياً رئيسة لجمعية الموهوبين، ومجلس الأطفال الاستثنائيين.

جان كلارينباخ Jan Clarenbach

هي مديرة التربية العامة في (NAGC) ، حيث تنسق لمبادرات مناصرة وتشريع قوانين، وتعزيز تربية الموهوبين من خلال عملها مع الإعلام والولاية والمنظمات الوطنية. وهي أيضاً محامية لديها خبرة في مجال المناصرة وكسب التأييد مدة تزيد على (25) سنة في واشنطن.

أليسيا كوتابش (Alicia Cotabish)

هــي أحد كبار الباحثين في (STEM Starters) ، وهــو مشروع جاكوب. ك. جافتس الذي يموله الاتحاد الفيدرالي، وهي المدير المشارك لمركز ماهوني لتربية الموهوبين (the Mahony Center of Gifted Education) فــي جامعــة أركنساس في لتل روك. وكانت الدكتورة كوتابش مديرة سابقة ومعلمة في برنامج الفائزين بجائزة الموهوبين في أركنساس (Award-winning program in Arkansas).

ريفا فريدمان- نمز Reva Friedman-Nims

هي أستاذة مشاركة في قسم المناهج والتعلم في جامعة أركنساس، حيث كانت مسؤولة عــن شهادات وبرامج تربية الأطفال الموهوبين/ المبدعين لأكثر من (30) سنة. وكانت معلمة سابقة في مدرسة ثانوية ومعلمة للطلبة الموهوبين (المرحلة الابتدائية والثانوية). استمرت في تدريب معلمي التربية العامة وتربية الموهوبين في مجال التعلم والحاجات الشخصية للطلبة الموهوبيــن، ومرشــدة للشباب اللامعين وأسرهم، ومتعاونة مــع معلمي الروضة حتى الصف الثاني عشر. وتؤكد كتاباتها على العوامل النفسية التي تؤثر في تطور الشباب الموهوبين، وعلى استخدام نماذج تطور موهبة الطلبة وجوانب قوتهم. وشغلت أيضاً عضوية مجالس (NAGC) ، وجمعيــة الموهوبين (TAG) ، والأطفال الاستثنائيين (CEC) ، وتعمــل حاليّاً في لجنة المعايير المهنية NAGC. أما على مستوى الولاية، فهي تعمل عضواً في مجلس جمعية كانساس للنابغين والموهوبين والمبدعين.

دونا. واي. فورد Donna Y. Ford

هي أستاذة في تربية NAGC في جامعة فانديربلت، حيث تعد المعلمين في تربية NAGC، وتربية الثقافات المتعددة، وتعمل مع الطلبة الذين يعانون من الفقر وأسرهم. وهي مستشارة وطنيــة في موضوعــات وقضايا، مثل قضية الطلبــة الأقل تمثيلاً، واستقطــاب الطلبة السود، واستبقائهم في صفوف NAGC وصفوف المقررات المتقدمة، وغلق فجوة التحصيل، وتصميم دروس متعددة الثقافة بالغة الدقة. وهي محررة لكثير من المؤلفات، ومنها تربية NAGC ذوي الثقافات المتعددة، وقلب ضعف التحصيل بين الطلبة NAGC السود (*Multicultural Gifted Education and Reversing Underachievement Among Gifted Black Students*)، وكثير مــن المقالات والفصول المضمنة في كتب مختلفــة. وكانت عضواً في مجلس NAGC، وتشغل وظائــف قيادية متعــددة لمنظمات أخرى. وقد حصلت الدكتورة فــورد على كثير من الجوائز والمكافآت لقاء عملها.

طارق جرانثام Tarek Grantham

هــو أستاذ مشارك في قســم علم النفس التربوي وتقنية التدريــس في جامعة جورجيا، ويدرس مساقات في برنامج تربية الموهوبين والنـابغين، وعمل منسقاً لبرنامج الخريجين في الحرم الجامعي وعلى الشبكة العنكبوتية. وتعالج بحوثه استقطاب الطلبة المتنوعين والاحتفاظ بهــم (خاصة الأمريكان الأفارقــة) في برامج الموهوبين والبرامــج المتقدمة. ويؤكد الدكتور جرانثــام في مجال بحوثه على التلمذة، وكسب تأييد الآباء، وتربية الثقافات المتعددة، ودعم الاتجاهــات لتحسين الدافعية، والقيادة، وتطوير الموهبة بيــن الشباب المتنوعين. وقد عمل أيضــاً مستشاراً للمدارس، والمجموعات المجتمعيــة، والآباء في قضايا ضعف التمثيل وتدني التحصيل بين الطلبة المتنوعين ثقافيّاً في تربية الموهوبين. وهو محرر مشارك لكتاب: الطلبة السود الموهوبين في المدارس: مختارات من الأعمال النقدية (*Gifted and Advanced Black Students in Schools: An Anthology of Critical Work*).

ثوماس. بي. هيبرت (Thomas P. Hebert)

هو أستاذ في قسم علم النفس التربوي في جامعة جورجيا، حيث يدرّس مواد للخريجين فــي تربية الموهوبين وطرق البحث النوعــي. وتتضمن اهتماماته البحثية التطوير الاجتماعي

والانفعالــي للطلبة الموهوبين، والطلبة الموهوبين المختلفين ثقافيّاً، والطلبة ذوي التحصيل المتدنــي، والمشكلات التي يواجهها الشباب الموهوبيــن. وهو أيضاً مؤلف كتاب «**فهم الحياة الاجتماعيـة والانفعالية للطلبـة الموهوبين**» (*Understanding the Social and Emotional Lives of Gifted Students*).

ساندرا. إن. كابلان Sandra.N. Kaplan

أستــاذة التربية العيادية، في كلية التربية فــي جامعة كاليفورنيا الجنوبية. كانت رئيسة (NAGC) وجمعيــة كاليفورنيــا للموهوبين (CAG) سابقاً. وكانت أيضــاً معلمة وإدارية لبرامج الموهوبيــن في إحدى المناطق التعليمية في كاليفورنيــا. وقد ألفت مقالات وكتباً حول طبيعة المنهاج المتمايز للطلبة الموهوبين ومجالاته، واستخدام نموذج المنهاج الموازي في المناطق الحضريــة، للصفــوف مــن الروضة حتى الصــف الثامــن، وحقيبة تطوير المنهــاج للطلاب الموهوبيــن. وقــد عرفت وطنياً نتيجــة لمساهماتها في تربية الموهوبيــن، حيث حصلت على جائزة التميز من جمعية الموهوبين ومجلس الأطفال الاستثنائيين، وجائزة خدمة الموهوبين من (NAGC).

بل كيلتي Bill Keilty

مدرس في جامعة هام لاين في برنامج تأهيل التربويين المتوقع أن يعملوا في مجال تربية الموهوبين. وهو عضو دائم في مجلس مستشاري قسم تربية الموهوبين في وزارة التربية والتعليم في مينسوتا وقد صمم ونفّذ وأدار برنامج «لايت هاوس» للطلاب الموهوبين، وهو برنامج يزيح الستــار عن الأطفال الموهوبين الذين تتراوح أعمارهم بين (17–5) سنة، ويقدّم لهم الرعاية للوصول إلى أقصى ما تتيحه طاقاتهم الحقيقية. وأخيراً فإن الدكتور كيلتي متزوج وأب لأربعة أبناء موهوبين، هم الذين قدّموه لهذا الميدان.

سالي كرايسل Sally Krisel

مديرة عامة لبرامج مبتكرة ومتطورة لمدارس هول كاونتي في مدينة جينزفيل في ولاية فلوريــدا، وعضو هيئة تدريس غير متفرغ في جامعة جورجيــا. تقود مبادرات برمجة مبتكرة

توظـف ممارسات تقليدية مرتبطة بتربية الموهوبيـن من أجل مساعدة المعلمين على معرفة القدرات الإبداعية والمعرفية وتطويرها للطلبة جميعهم، وفيهم هؤلاء الطلبة الموهوبون.

إي. وين لورد E.Wayne Lord

أستاذ مشارك ورئيس قسم في القيادة التربوية، والإرشاد، والتربية الخاصة في جامعة أوجستـا في ولاية مين. حصـل على جائزة رئيس المجلس الوطنـي للأطفال الموهوبين عام (2006) لقـاء دعمه وتأثيره الإيجابي في سياسة تربيـة الموهوبين. وتتضمن خبراته السابقة التعليم فـي المدارس المتوسطة والثانوية، وتطوير الموظفين في المنطقة التعليمية، وتنسيق برامج الموهوبين في وزارة التربية في ولاية جنوب كارولينا.

كريستينا. في. ميرسكي Chrystyna V. Mursky

تعمل مديراً عامّاً لتربية الموهوبين في وزارة التعليم العام في ولاية ويسكنسون. وتحمل درجـة البكالوريوس في علم الحيـوان والتربية الإبتدائيـة، ودرجة الماجستيـر في المناهج والتدريس، ودرجة الدكتوراة في السياسة التربوية والقيادة. وقد كانت عضواً في مجموعة العمل التي كتبت معايير برمجة الموهوبين للجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين من مستوى ما قبل الروضة حتى الصف الثاني عشر، ومؤلفة مشاركة في «الاستجابة للتدخل» للطلبة الموهوبين.

جوليا لنك روبرتس Julia Link Roberts

أستـاذة في دراسـات الموهوبين في جامعة غرب كنتكي الغربيـة. وهي مديرة تنفيذية لمركـز دراسـات الموهوبين وأكاديميـة كارول مارتن جاتون للرياضيـات والعلوم في كنتكي. وهـي أيضاً عضو فـي اللجنة التنفيذية للمجلس العالمي للأطفـال الموهوبين، وعضو مجلس جمعيـة الموهوبين، ومجلـس الأطفال الاستثنائييـن وجمعية كنتكي لتربيـة الموهوبين. وقد حصلت الدكتورة روبرتس على جائزة ديفيد بيلين الأولى للمناصرة وحشد التأييد. وهي مؤلفة مشاركـة لكتاب «**إستراتيجيات التدريس المتمايز**: أفضل الممارسـات لغرفة الصف» الحائز علـى جائزة ليجاسي في تربية الموهوبيـن من قبل جمعية تكساس الموهوبين، وكتاب «**تقييم منتجـات الطالـب المتمايزة**: ميثاق للتطوير والتقويـم» (*Assessing Differentiated Student Products: A Protocol for Development and Evaluation*)، و«دليـل بقـاء المعلم: تربية

الموهوبيــن» (Teacher's Survival Guide: Gifted Education). وتمارســ الدكتورة روبرتس توجيه برمجة للأطفال والشباب الموهوبين، إضافة إلى التطوير المهني للمربين وأولياء الأمور.

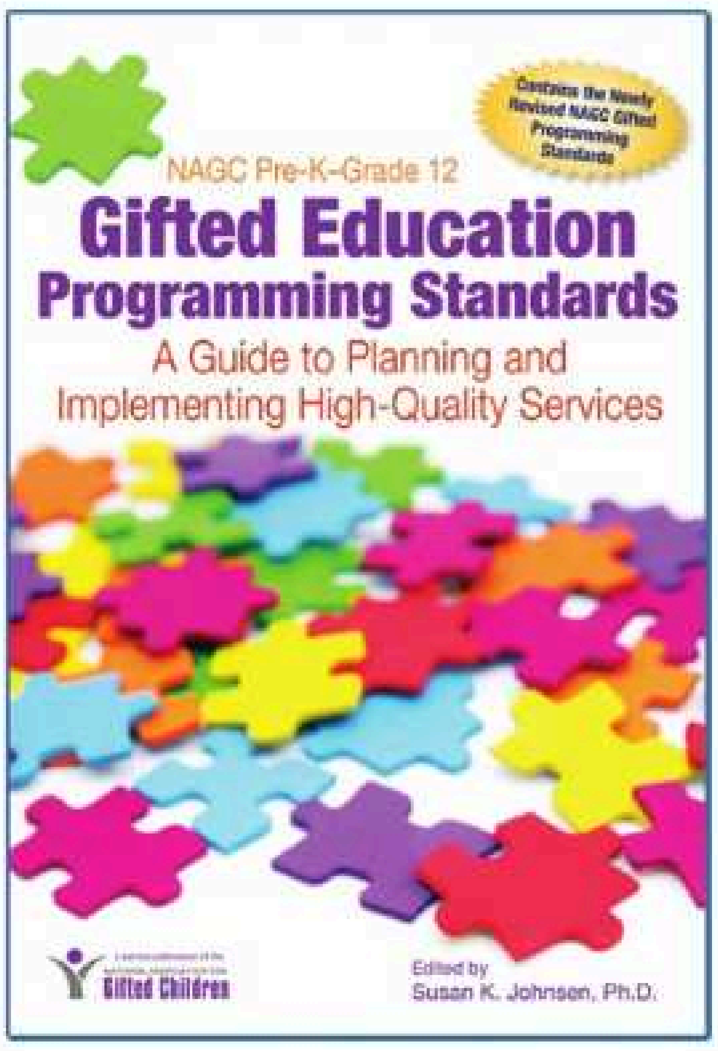
تريسي. إن. سولاك Tracey N. Sulak

طالبــة دكتوراة في قسم علم النفس التربوي فــي جامعة بايلور. وقد حصلت على درجة الماجستير في المناهج والتدريس مع التركيز على الموهوبين. دارت اهتماماتها البحثية حول صعوبات التعلم، والتقييم، والبيئــات التربوية، ولديها كثير من المنشورات والمحاضرات في كل مــن هذه الجوانب. وتتضمن خبراتها التربوية التعليــم في مجالات تربوية عامة وخاصة، إضافة إلى عملها مُدرِّسة في برنامج التربية الخاصة في جامعة بايلور.

جويس فانتاسل-باسكا Joyce VanTassel-Baska

أستاذة فخرية في كلية وليام وماري في فرجينيا، حيث طورت هناك برنامجاً للدراسات العليــا وأنشأت مركزاً للبحوث، وطورت برنامجاً آخر في تربية الموهوبين. وقد أسست سابقاً مركــز تطويــر الموهبة في جامعــة نورث وستيرن وأشرفــت عليه. وعملت أيضــاً مديرة ولاية لبرامج الموهوبيــن في إلينوي، ومديرة إقليمية لمركز خدمة الموهوبين في منطقة شيكاغو، ومنسقة لبرامج الموهوبين في توليدو، والنظام المدرسي العام، ومعلمة للطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية في اللغتين الإنجليزية واللاتينية. وقد نشرت الدكتورة فانتاسل-باسكا 27 كتاباً و(500) مقالة أو أكثر في مجلات محكمة، وفصولاً في كتب مختلفة، وتقارير بحثية متخصصة. وتتركز اهتماماتها البحثية في تطوير الموهوبين وإعداد خطط التدخل التربوية للموهوبين.

لابد أن تكون المعايير الجديدة لبرامج تعليم الموهوبين جزءاً لا يتجزأ من مخزون معايير أي مدرسة لضمان تلبية الحاجات التعليمية للطلاب الموهوبين.



يشتمل كتاب **معايير برمجة تربية الموهوبين - دليل لتخطيط خدمات عالية الجودة وتنفيذها**، على تفاصيل لستة معايير تعالج جوانب حساسة في مجال التعليم والتعلم الفاعلين، إضافة إلى مقترحات لتطبيق كل واحد من هذه المعايير.

تركز هذه المعايير على نتاجات الطالب في المجالات المعرفية والوجدانية، ويرتبط بكل واحد من هذه النتاجات إستراتيجيات مبنية على البحوث والممارسة مما ثبتت فاعليتها بالنسبة إلى هذا المجتمع الطلابي الخاص، ويشتمل كذلك على عينات قياسات لنتاجات الطالب وأداءاته، ما يساعد المدارس على صوغ معايير لتقييم البرامج والخدمات.

إنه كتاب لا غنى عنه للقادة التربويين والمتخصصين في تربية الموهوبين الذين يرغبون في تقديم خدمات عالية الفاعلية للطلاب الموهوبين.

سوزان ك. جونسن: حائزة على شهادة دكتوراه في الفلسفة، وهي أستاذ في قسم علم النفس التربوي بجامعة بايلور في مدينة واكو، ولاية تكساس، حيث تدير برنامج الدكتوراه في الفلسفة وبرامج أخرى مرتبطة بتعليم الموهوبين والنابغين.

ISBN:978-603-503-602-3
9 786035 036023

موضوع الكتاب:
الموهوبون - تعليم ورعاية